

Die Eignung Bilingualer als Translatoren

An der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig

eingereichte

DISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae
(Dr. phil.)

von Xenia Zeiter

Gutachter_innen: Prof. Dr. Sabine Bastian
Prof. Dr. Wolfgang Lörscher
Prof. Dr. Tinka Reichmann

Datum der Einreichung: 19. Februar 2019

Datum der Verleihung: 13. Januar 2020

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die mich während der Arbeit an der Dissertation unterstützt haben.

Zu allererst danke ich Frau Prof. Dr. Sabine Bastian für die Betreuung dieser Arbeit, die vielen guten Ratschläge und Anregungen sowie für das Korrekturlesen der Dissertation, der Thesen und der bibliographischen Beschreibung.

Außerdem bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Wolfgang Lörcher für seine konstruktiven Rückmeldungen zu dieser Dissertation und die Bereitschaft, eine Begutachtung zu übernehmen. Ebenso spreche ich Frau Prof. Dr. Tinka Reichmann meinen Dank dafür aus, dass sie sich so schnell bereiterklärt hat, diese Arbeit ebenfalls zu begutachten.

Mein besonderer Dank gilt all jenen, die an der telefonischen oder schriftlichen Befragung teilgenommen haben, sowie denen, die weitere potentielle Studienteilnehmer benannt, den Kontakt zu ihnen hergestellt oder den Fragebogen weitergeleitet haben. Des Weiteren bedanke ich mich bei allen, die die Fragebögen vor der Datenerhebung probeweise ausgefüllt und kommentiert haben.

Darüber hinaus möchte ich Katharina Erika Müller, Sabrina Alexandra Zelezny, Manuela Mehner und Sophie Hammer meinen Dank für das zusätzliche Korrekturlesen von Ausschnitten des Kapitel 4 aussprechen.

Zudem danke ich Nathalie Kunkel-Wehling dafür, dass sie mir ihre Diplomarbeit zur Verfügung gestellt hat.

Schließlich danke ich meiner Familie für ihre Unterstützung, durch die ich mehr Zeit für die Arbeit an meiner Dissertation hatte.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	10
1 Einleitung	11
2 Zweisprachigkeit	14
2.1 Einführende Bemerkungen	14
2.2 Subkategorien: Definitionen und Abgrenzung	19
2.2.1 Erstsprache und Muttersprache	19
2.2.2 Mehrheits- und Minderheitensprachen	20
2.2.3 Herkunftssprache	21
2.3 Zur Definition	22
2.3.1 Definitionen nach Alter zu Erwerbsbeginn	24
2.3.2 Definitionen nach der Anwendung der Sprachen	28
2.3.3 Definitionen nach Sprachkompetenz	29
2.4 Konzepte	33
2.4.1 <i>Ambilingualism</i> vs. doppelte Halbsprachigkeit	33
2.4.2 Balancierte Zweisprachigkeit vs. Sprachdominanz	37
2.4.3 Rezeptive, produktive Zweisprachigkeit und <i>semibilingualism</i>	38
2.4.4 Funktionale Bilingualität	39
2.4.5 Simultane, sukzessive, frühe und späte Zweisprachigkeit	40
2.4.6 Natürliche vs. künstliche Zweisprachigkeit	43
2.4.7 Institutionell vs. außerinstitutionell erworbene Zweisprachigkeit	44
2.5 Typen der Bilingualität nach Romaine	45
2.6 Überforderung des Kindes?	47
2.7 Bilingualität bei Geschwistern	49
2.8 Die Zweisprachigkeit begünstigende Faktoren	50
2.8.1 Sprachtrennung	51
2.8.2 Quantitativ und qualitativ hochwertiger Input	52
2.8.3 Motivation	54
2.8.4 Gesprächsstrategien bei Sprachmischungen	55
2.8.5 Weitere Faktoren	56
2.9 Kontaktprodukte	59
2.9.1 Interferenzen	60
2.9.2 Übergeneralisierung und Simplifizierung	60

2.9.3 Nicht materieller Transfer	61
2.9.4 Codeswitching	62
2.10 Sprachverlust und unvollständiger Spracherwerb	63
2.11 Sprachkompetenz	68
2.11.1 Rezeptive und produktive, mündliche und schriftliche Sprachkompetenz	69
2.11.2 Stärkere und schwächere Sprache	71
2.11.3 Die Charakterisierung der schwächeren Sprache	73
2.11.4 Die schwächere Sprache im Vergleich zum Zweitspracherwerb	81
2.11.5 Der Umgang mit Mängeln in der Sprachkompetenz	87
2.12 Bilingualität und das Gehirn	89
2.12.1 Modelle zur Repräsentation der zwei Sprachen	90
2.12.1.1 Modell von Weinreich	90
2.12.1.2 Weitere Modelle	93
2.12.2 Zweisprachigkeit und Kognition	95
2.12.3 Sprachbewusstsein	98
2.12.4 Weitere Zusammenhänge zwischen Bilingualität und Gehirn	100
2.12.5 Neurowissenschaftliche Untersuchungen zur Zweisprachigkeit	101
2.13 Monolingualer Habitus	106
2.14 Bikulturalität	110
2.15 Zusammenfassung	111
3 Translation	117
3.1 Zur Benennung	117
3.2. Zur Definition	118
3.2.1 Dolmetschen	118
3.2.2 Übersetzen	120
3.3 Translationswissenschaft	122
3.4 Historischer Überblick zur Translation	126
3.4.1 Dolmetschen und Übersetzen im Altertum und im Mittelalter	126
3.4.2 Renaissance, Reformation und Romantik	128
3.4.3 Dolmetschen im 18. und 19. Jahrhundert	130
3.4.4 Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern vor dem 20. Jahrhundert	130
3.4.5 Die Entwicklung der Sprachmittlerberufe Anfang des 20. Jahrhunderts bis 1945	131
3.4.6 Die Entwicklung der Sprachmittlerberufe nach 1945	134
3.5 Arbeitssprachen eines Translators	136
3.5.1 A-Sprache(n)	136
3.5.2 B-Sprache(n) und Translationsrichtung	137
3.5.3 C-Sprache(n)	139
3.6 Erscheinungsformen des Dolmetschens	139

3.6.1 Konsektivdolmetschen	139
3.6.2 Simultandolmetschen	140
3.6.3 Weitere Erscheinungsformen des Dolmetschens	141
3.7 Kognitive Verarbeitungsprozesse beim Dolmetschen	141
3.8 Zum Gegenstand von Übersetzungen	144
3.9 Modellierung des Übersetzungsprozesses	146
3.9.1 Textverstehen und Recherchieren	146
3.9.2 Textproduktion	148
3.9.2.1 Stufenmodelle: Die Subprozesse der Textproduktion	148
3.9.2.2 Interaktionistische Modelle: Text und Gesellschaft	149
3.9.2.3 Integrative Modelle: Texte als Formulierungsleistung	150
3.9.3 Das idealtypische Modell des Übersetzungsprozesses nach Kußmaul und Hönig	151
3.10 Ausbildung	152
3.11 Anforderungen an Dolmetscher und Übersetzer	154
3.11.1 Zur übersetzerischen Kompetenz	155
3.11.2 Zur Dolmetschkompetenz	156
3.11.3 Sprachkompetenz	157
3.11.3.1 Muttersprachliche Kompetenz	158
3.11.3.2 Fremdsprachliche Kompetenz	160
3.11.4 Kulturkompetenz	161
3.12 Zusammenfassung	163
4 Zur Eignung Bilingualer als Translatoren	167
4.1 Formulierung und Präzisierung des Forschungsproblems	167
4.1.1 Bilinguale Translatoren in der Literatur	168
4.1.2 Erfahrungen aus dem Studium	173
4.1.3 Arbeitshypothesen	174
4.2 Telefonische Interviews	176
4.2.1 Vorbereitung und Datenerhebung	176
4.2.2 Transkription	178
4.2.3 Inhaltsanalyse der Einzelfälle	179
4.2.4 Auswertung	182
4.3 Schriftliche Befragung	186
4.3.1 Planung und Vorbereitung der Erhebung	186
4.3.2 Datenerhebung	191
4.3.3 Datenauswertung	192
4.3.3.1 Datenübertragung und Datenaufbereitung	193
4.3.3.2 Auswertung der Befragung von Bilingualen	199
4.3.3.2.1 Sprachlich-biografischer Hintergrund der Befragten	199
4.3.3.2.2 Sprachkompetenz	210
4.3.3.2.3 Kulturkompetenz	224
4.3.3.2.4 Sprachwechsel	228

4.3.3.2.5 Arbeitssprachen	230
4.3.3.2.6 Dolmetschen	238
4.3.3.2.7 Übersetzen	247
4.3.3.2.8 Erfolg im Studium	253
4.3.3.2.9 Zur Eignung Bilingualer als Translatoren	254
4.3.3.3 Auswertung der Befragung von Lehrenden	261
4.3.3.3.1 Sprachkompetenz	263
4.3.3.3.2 Kulturkompetenz	277
4.3.3.3.3 Sprachwechsel	280
4.3.3.3.4 Translationsleistung	283
4.3.3.3.5 Zusammenhang zwischen Bilingualität und Translation	287
4.3.3.3.6 Erfolg im Beruf	290
4.3.3.3.7 Zur Eignung Bilingualer als Translatoren	292
4.4 Zusammenfassung	297
4.4.1 Arbeitshypothesen	297
4.4.2 Datenerhebung	298
4.4.3 Auswertung	299
4.4.3.1 Sprachlich-biografischer Hintergrund	299
4.4.3.2 Sprachkompetenz	299
4.4.3.3 Kulturkompetenz	301
4.4.3.4 Sprachwechsel	302
4.4.3.5 Arbeitssprachen	303
4.4.3.6 Translationsleistung	304
4.4.3.7 Erfolg als Translator	307
4.4.3.8 Zur Eignung Bilingualer als Translatoren	308
4.4.4 Grenzen der Untersuchung und Ausblick	309
4.4.5 Vorläufige Ergebnisse	311
5 Fazit	312
Literaturverzeichnis	317

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erwerb einer Erstsprache, Zweitsprache und Herkunftssprache nach Montrul (2008:217)	83
Abb. 2: Typologie von Datenerhebungsverfahren zur Untersuchung von Übersetzungsprozessen nach Krings (2005:348)	124
Abb. 3: Kompetenzmodell für das Dolmetschen nach Pöchhacker (2007:45)	157
Abb. 4: Fachrichtung im Studium	200
Abb. 5: Grund für Zweisprachigkeit	202
Abb. 6: Simultane Zweisprachigkeit	203
Abb. 7: Kommunikation in der/den Sprache(n) der Mutter	204
Abb. 8: Kommunikation in der/den Sprache(n) des Vaters	205
Abb. 9: Bildungssprache bei einsprachiger Schulbildung	207
Abb. 10: Formeller Erwerb der Nichtschulsprache	207
Abb. 11: Praktizieren der Nichtumgebungssprache	208
Abb. 12: Gelesene Textsorten	209
Abb. 13: Balancierte Zweisprachigkeit	211
Abb. 14: (Hauptsächliche) Schulsprache als stärkere Sprache	213
Abb. 15: Umgebungssprache als stärkere Sprache	214
Abb. 16: Beherrschung beider Sprachen wie vergleichbare Monolinguale (balanciert Zweisprachige)	215
Abb. 17: Beherrschung der stärkeren Sprache wie vergleichbare Monolinguale	215
Abb. 18: Defizite in der schwächeren Sprache vor dem Studium	217
Abb. 19: Hörverständnis in der schwächeren Sprache vor und nach dem Studium	221
Abb. 20: Sprechen in der schwächeren Sprache vor und nach dem Studium	221
Abb. 21: Leseverständnis in der schwächeren Sprache vor und nach dem Studium	222
Abb. 22: Schreiben in der schwächeren Sprache vor und nach dem Studium	222
Abb. 23: Fremdspracherwerb	223

Abb. 24: Sprachwechsel (Bilinguale)	229
Abb. 25: Parasprachliche Änderungen beim Sprachwechsel (Bilinguale)	230
Abb. 26: A-Sprache im Studium bei asymmetrischer Zweisprachigkeit	231
Abb. 27: A-Sprache bei balancierter Bilingualität	232
Abb. 28: B-Sprache bei asymmetrischer Bilingualität	232
Abb. 29: C-Sprache bei asymmetrischer Bilingualität	233
Abb. 30: C-Sprache bei balancierter Bilingualität	233
Abb. 31: Ausgeübter Beruf	236
Abb. 32: Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Dolmetschen	244
Abb. 33: Sprachrichtungen, in denen Bilingualität das Dolmetschen erleichtert	245
Abb. 34: Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Übersetzen	251
Abb. 35: Sprachrichtungen, in denen Zweisprachigkeit das Übersetzen erleichtert	252
Abb. 36: Auswirkung der Konfrontation mit der Auffassung, dass Bilinguale nicht als Translatoren geeignet seien	254
Abb. 37: Zustimmung zu der Meinung, dass Bilinguale als Dolmetscher nicht geeignet seien (Bilinguale)	255
Abb. 38: Zustimmung zu der Meinung, dass Bilinguale als Übersetzer nicht geeignet seien (Bilinguale)	259
Abb. 39: Unterrichtete Lehrveranstaltungen	262
Abb. 40: Balanciert Bilinguale	263
Abb. 41: Beherrschung der stärkeren Sprache wie bei Monolingualen	264
Abb. 42: Defizite in der schwächeren Sprache	267
Abb. 43: Erhöhung der Kompetenz in der schwächeren Sprache durch das Studium	269
Abb. 44: Hörverständnis in der schwächeren Sprache zu Beginn und Ende der Lehrveranstaltung	271
Abb. 45: Sprechen in der schwächeren Sprache zu Beginn und Ende der Lehrveranstaltung	272

Abb. 46: Leseverständnis in der schwächeren Sprache zu Beginn und Ende der Lehrveranstaltung	272
Abb. 47: Schreiben in der schwächeren Sprache zu Beginn und Ende der Lehrveranstaltung	273
Abb. 48: Sprachkompetenz balanciert Bilingualer wie bei Monolingualen	274
Abb. 49: Kompetenz Bilingualer in der Sprache der Lehrveranstaltung, mit der sie aufgewachsen sind	276
Abb. 50: Zusammenhang zwischen Kulturkompetenz und Zweisprachigkeit	279
Abb. 51: Sprachwechsel (Lehrende)	281
Abb. 52: Parasprachliche Änderungen beim Sprachwechsel (Lehrende)	282
Abb. 53: Erfolg bilingualer Dolmetscher	290
Abb. 54: Erfolg bilingualer Übersetzer	291
Abb. 55: Zustimmung zu der Meinung, dass Bilinguale als Dolmetscher nicht geeignet seien (Lehrende)	292
Abb. 56: Zustimmung zu der Meinung, dass Bilinguale als Übersetzer nicht geeignet seien (Lehrende)	294

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Auszug aus der Analyse des Interviews mit L42	182
Tab. 2: Fachrichtung im Studium	201
Tab. 3: Schulbildung und Sprachsymmetrie	212
Tab. 4: Defizite in der stärkeren Sprache	216
Tab. 5: Sonstige Defizite in der schwächeren Sprache vor dem Studium	217
Tab. 6: Durch das Studium behobene Defizite in der schwächeren Sprache	219
Tab. 7: Durch das Studium verringerte Defizite in der schwächeren Sprache	220
Tab. 8: Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Fremdsprachen aus derselben Sprachfamilie und dem empfundenen Spracherwerb	224
Tab. 9: Zusammenhang zwischen simultaner/sukzessiver Bilingualität und Dolmetschleistung	243
Tab. 10: Zusammenhang zwischen Geschwisterrangfolge und Dolmetschleistung	244
Tab. 11: Zusammenhang zwischen simultaner/sukzessiver Bilingualität und Übersetzungsleistung	250
Tab. 12: Zusammenhang zwischen Übersetzungsleistung und Geschwisterrangfolge	251
Tab. 13: Defizite in der stärkeren Sprache	266
Tab. 14: Verringerte Defizite in der schwächeren Sprache	270
Tab. 15: Gegenüberstellung der Entwicklung in den einzelnen Komponenten aus beiden schriftlichen Befragungen (Mittelwerte)	274
Tab. 16: Defizite bei balanciert Bilingualen	275
Tab. 17: Defizite in der außerinstitutionell erworbenen Unterrichtssprache	277
Tab. 18: Parasprachliche Änderung nach Sprachrichtung	282

Abkürzungsverzeichnis

AH	Arbeitshypothese
AIIC	<i>Association Internationale des Interprètes de Conférence</i> / Internationaler Verband der Konferenzdolmetscher
BDÜ	Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer
BFLA	<i>bilingual first language acquisition</i>
BIA	<i>bilingual interactive activation</i>
BICS	<i>basic interpersonal communicative skills</i>
BIMOLA	<i>bilingual interactive model of lexical access</i>
BSLA	<i>bilingual second language acquisition</i>
CALP	<i>cognitive academic language proficiency</i>
CIUTI	<i>Conférence Internationale Permanente d’Instituts Universitaires de Traduc- teurs et d’Interprètes</i>
EEG	Elektroenzephalogramm
ESLA	<i>early second language acquisition</i>
FIT	<i>Fédération Internationale des Traducteurs</i>
fMRT	funktionelle Magnetresonanztomographie
FTSK	Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft
IALT	Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie
op. cit.	opere citato
OPOL	<i>one person – one language</i>
VKD	Verband der Konferenzdolmetscher im Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer

1 Einleitung

Zu der Frage, ob Zweisprachige als Dolmetscher und Übersetzer geeignet sind, herrschen unterschiedliche Meinungen vor, basierend auf verschiedenen Annahmen zur Sprachkompetenz Bilingualer. Manche Dozenten vertreten den Standpunkt, dass Bilinguale nicht als Dolmetscher und noch weniger als Übersetzer geeignet seien, weil sie keine der Sprachen, mit denen sie aufgewachsen sind, richtig beherrschen würden. Dem steht die (oft laienhafte) Auffassung gegenüber, dass Bilinguale beide Sprachen perfekt beherrschen, wie dies auch Cécile, eine von Thomauske (2009) beschriebene Deutsch-Französisch-Bilinguale erfährt. Häufig wird behauptet, Zweisprachige hätten eine Dolmetschkompetenz, die für eine professionelle Ausübung dieses Berufes genüge (vgl. auch Liphardt 2013:13). Beiden Behauptungen liegen sehr unterschiedliche Annahmen über die Sprachkompetenz Bilingualer zugrunde. Welche dieser widersprüchlichen Ansichten ist korrekt? Oder zeichnen beide ein verzerrtes Bild von Zweisprachigen und ihrer Eignung als Translatoren?

Selbst zweisprachig aufgewachsen, würde ich mich im Hinblick auf die Sprachkompetenz keiner der oben genannten Gruppen zuordnen, ebenso wenig wie die Mehrheit der Zweisprachigen in meinem Bekanntenkreis. Viele Bilinguale, die ich kenne, beherrschen eine der beiden Sprachen (deutlich) besser als die andere.

Was die Leistung beim Dolmetschen und Übersetzen sowie den erfolgreichen Studienverlauf anbelangt, ließen sich bei bilingualen Kommilitonen unterschiedliche Beobachtungen machen (Kapitel 4.1.2).

Schon vor dem Studium war ich mir dessen bewusst, dass für das Dolmetschen (und Übersetzen) insbesondere die Grundsprache (vgl. Kapitel 3.5.1) hervorragend beherrscht werden muss. Daher fragte ich mich schon damals, ob es der richtige Studiengang für mich ist. Eine weitere Frage war, ob ich die andere Sprache, mit der ich aufgewachsen bin, auch studieren sollte, oder stattdessen besser eine Fremdsprache. Schließlich beherrschte ich Erstere mündlich vermutlich besser als Letztere. Schriftlich verhielt es sich jedoch umgekehrt, hatte ich doch nur die Fremdsprache auch systematisch gelernt. Auch andere Zweisprachige, die sich für ein translatorisches Studium entscheiden, stehen vor der Frage, ob sie beide Sprachen studieren sollen, mit denen sie aufgewachsen sind – und wenn ja, in welcher Kombination. Die Resultate dieser Arbeit könnten zusammen mit denen anderer Studien zu diesem Thema, insbesondere solcher, welche in der Zukunft hoffentlich noch durchgeführt werden, in der Beratung von Studieninteressierten angewendet oder gegebenenfalls beim Überdenken von Curricula berücksichtigt werden. Dabei

wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben, sondern es werden anhand der Untersuchungen Tendenzen herausgearbeitet.

Die Eignung Bilingualer als Translatoren ist bisher nur wenig erforscht. Manche Wissenschaftler haben sich aufgrund theoretischer Überlegungen oder ihrer persönlichen Erfahrung zu dem Thema geäußert, ohne ihre Hypothesen jedoch zu untersuchen. Es existieren einige Untersuchungen zur natürlichen Translationskompetenz bilingual aufwachsender Kinder. Die Anzahl der Studien zu professionellen bilingualen Dolmetschern und Übersetzern ist allerdings gering. Auch wird unter *Zweisprachigkeit* in diesen Studien z. T. etwas anders verstanden als in dieser Arbeit.

Daher ist die Eignung Bilingualer als Dolmetscher und Übersetzer Gegenstand dieser Arbeit. Wie steht es um die Sprach- und Kulturkompetenz Bilingualer? Sind sie für diese Berufe wirklich ungeeignet, wie manche Übersetzer behaupten? Wenn nicht, empfiehlt es sich, beide in der Kindheit außerinstitutionell erworbenen Sprachen (vgl. Kapitel 2.4.7) als Arbeitssprachen zu wählen und in welcher Kombination?

Die Arbeit ist in fünf Kapitel gegliedert. Dieser Einleitung folgen in Kapitel 2 einführende Bemerkungen zur Zweisprachigkeit, zur Bilingualismusforschung und zur Abgrenzung zwischen verschiedenen Sprachkategorien in Verbindung mit Bilingualität. Anschließend wird auf die Definition und unterschiedliche Konzepte sowie Typen der Zweisprachigkeit, auf eine mögliche Überforderung durch mehrsprachige Erziehung und auf Bilingualität bei Geschwistern eingegangen. Bevor Kontaktprodukte behandelt werden, werden die Zweisprachigkeit begünstigende Faktoren beleuchtet. Nach Überlegungen zum Sprachverlust und unvollständigen Spracherwerb wird die Sprachkompetenz Bilingualer thematisiert. Es wird auch auf neurowissenschaftliche Aspekte, den monolingualen Habitus sowie die Bikulturalität eingegangen. Zum Schluss wird zusammengefasst, was in dieser Arbeit unter *Zweisprachigen* zu verstehen ist.

Kapitel 3 führt in die Translation unter dem Aspekt der Zielstellung dieser Arbeit ein. Zunächst wird auf die Benennung *Translation*, Definitionen zum Dolmetschen und Übersetzen und die Translationswissenschaft eingegangen. Einem historischen Überblick folgen Bemerkungen zu den Arbeitssprachen eines Translators. Anschließend werden Erscheinungsformen und kognitive Verarbeitungsprozesse beim Dolmetschen vorgestellt. Sodann wird die Frage behandelt, welche Texte übersetzt werden und wie der Übersetzungsprozess aufgebaut ist. Schließlich werden die Ausbildung zum Dolmetscher und Übersetzer sowie Anforderungen an diese Berufe thematisiert, mit Schwerpunkt auf der Sprach- und Kulturkompetenz.

In diesen beiden theoretischen Kapiteln werden die Ausführungen in Zeiter (2011) insbesondere um die Unterkapitel 2.2, 2.6 bis 2.10, 2.13, 3.3, 3.4 sowie 3.7 bis 3.10 ergänzt, aber auch die übrigen Unterkapitel sind deutlich detaillierter aufgestellt.

In Kapitel 4 werden die Zweisprachigkeit und Translation miteinander verknüpft und die Eignung Bilingualer als Dolmetscher und Übersetzer untersucht. Dazu wird zunächst das Forschungsproblem formuliert und präzisiert. Ausgehend von der Literaturrecherche und eigenen Beobachtungen werden Arbeitshypothesen abgeleitet. Dann werden die Vorbereitung, die Datenerhebung und -auswertung sowohl der telefonischen Interviews als auch der schriftlichen Befragung von bilingualen Studierenden und Absolventen der Studiengänge Dolmetschen bzw. Übersetzen einerseits und von Lehrenden andererseits vorgestellt. Die sich in der Untersuchung zeigenden Tendenzen zur Eignung Bilingualer als Translatoren werden schließlich zusammengefasst und diskutiert.

Die Arbeit endet in Kapitel 5 mit einem Resümee der Ergebnisse, dem Aufzeigen von Grenzen der durchgeführten Studie sowie Überlegungen zu weiteren Möglichkeiten, das Thema zu erforschen.

Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit (insbesondere im Plural) die maskuline Form gebraucht. Sie erstreckt sich dann jedoch gleichermaßen auf Frauen und versteht sich also als generisches Maskulinum. Außerdem werden *Zweisprachigkeit*, *Bilingualismus* und z. T. *Bilingualität* (vgl. hierzu Field 2011:22f. zu *bilinguality und bilingualism*) in dieser Arbeit synonym verwendet, genauso wie *Zweisprachige* und *Bilinguale* sowie die entsprechenden Adjektive. Selbiges gilt für *einsprachig*, *monolingual* und die dazugehörigen Substantive. An manchen Stellen wird *Sprachmittler* als Synonym zu *Translator* (vgl. Kapitel 3) gebraucht.

2 Zweisprachigkeit

Um die Eignung Bilingualer als Dolmetscher und Übersetzer zu untersuchen, muss zunächst geklärt werden, was unter *Zweisprachigkeit* zu verstehen ist.

2.1 Einführende Bemerkungen

Bilingualism is for me the fundamental problem of linguistics[.] (Jakobson 1953:16)

Die Anfänge der Bilingualismusforschung gehen auf den Beginn des letzten Jahrhunderts zurück (vgl. dazu auch Fishman 2005:3; Varro 2005:65). Als eines der ersten Werke wird häufig Grammonts „Observation sur le langage des enfants“ (1902) genannt. Die Zweisprachigkeitsforschung stellt ein inter- und multidisziplinäres Gebiet dar. Untersuchungen zu diesem Thema werden unter anderem in den Geistes- und Sozialwissenschaften, der Biowissenschaft und Medizin durchgeführt. Dort wurde das Thema bspw. aus einem linguistischen, psycholinguistischen, kognitiven, erziehungswissenschaftlichen und neurologischen Blickwinkel beleuchtet, mit Augenmerk auf der Lokalisation und Verarbeitung der zwei Sprachen im Gehirn, dem Spracherwerb bei bilingualen Kindern, dem Zweitspracherwerb bei Erwachsenen, den Auswirkungen der Bilingualität auf mentale Prozesse, der Wechselwirkung zwischen den Sprachen, dem Sprachverlust und den Folgen von sprachlicher Heterogenität als gesellschaftliches Phänomen (vgl. auch Marian 2008:21; Romaine 1995:8).

Bis in die Sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts wurde Bilingualität als etwas Negatives (Bialystok, zit. n. Dreifus), gar als „disease“ angesehen (vgl. Fishman, op. cit.). Die vermeintlich negativen Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die Intelligenz, Loyalität oder den sozialen Aufstieg spiegelten jedoch Vorurteile gegen Menschen bestimmter Klassen oder Rassen wider, denn nur die Kinder der Armen, Nicht-Weißhäutigen und Einwanderer schienen unter den Folgen der Bilingualität zu leiden (vgl. auch Fishman, op. cit.). Mittlerweile wurde jedoch wissenschaftlich gezeigt, dass Bilingualität kein Nachteil ist (Bialystok, zit. n. Dreifus).

Eine mögliche Ursache dafür, dass die Zweisprachigkeit als problematisch angesehen wurde, liegt nach Romaine (1995:6) in dem Vergleich der Sprachkompetenz Bilingualer mit der von idealen Einsprachigen. Deswegen gelte Bilingualismus auch weder für Sprachgemeinschaften noch für das Individuum als wünschenswert. Außerdem nehme die Sprachtheorie ihre Ursprünge in der kulturellen Ideologie Westeuropas und der der anglophonen Länder. Dort hat das Aufkommen der Nationalstaaten im 19. Jahrhundert der Einsprachigkeit und dem Prinzip

„ein Staat – eine Sprache“ eine besondere Bedeutung verliehen. In ihrer Geschichte empfanden viele dieser Nationen Minderheitengruppen als Bedrohung für den Zusammenhalt des Staates, weshalb versucht wurde, sowohl die Sprecher als auch ihre Sprachen auszulöschen (vgl. auch Heimann-Bernoussi 2011:17; Romaine, op. cit.).

Wie Romaine (op. cit.) und Oksaar (1984:v) zu Recht beklagen, wird die Zweisprachigkeit in vielen Disziplinen häufig als Sonderfall, wenn nicht gar als Abweichung von der Norm betrachtet. Diese Auffassung ist auch bei bilingualen Familien anzutreffen (vgl. dazu De Houwer 2009a:68f.). Die Tendenz, den Monolingualismus als Norm und den Bilingualismus als Sonderfall zu betrachten, wirkt sich darauf aus, wie wir über die Zweisprachigkeit denken und sprechen (Varro 2005:69). So wird in eine „Erst- und Zweitsprache“, eine „dominierende“ und eine „dominierte“ Sprache unterschieden. In einer zweisprachigen Familie sind alle Sprachen als gleich anzusehen (beide Sprachen können die Bedürfnisse des Sprechers erfüllen), aber in ihrem gesellschaftlichen Kontext haben beide Sprachen eine gewisse politische und gesellschaftliche Stellung. Bei der Untersuchung von Bilingualismus, der eine Mehrheits- und eine Minderheitensprache einschließt, sprechen Forscher deshalb häufig von einer Erst- und einer Zweitsprache (Varro 2005:68). Eine Einteilung in eine Erst- und eine Zweitsprache kann im Falle eines sukzessiven Erwerbs von mehr als einer Sprache sinnvoll sein, scheint unseres Erachtens aber nicht logisch, wenn eine Person beiden Sprachen schon seit der Geburt ausgesetzt war. Das Gewicht der Mehrheitssprache bzw. des monolingualen Habitus (vgl. Kapitel 2.13) ist so groß, dass selbst in solchen Fällen die Bezeichnungen *Muttersprache* oder *Erstsprache* im Singular verwendet werden. Wie Varro (op. cit.) herausstellt, spiegelt dies weniger die Rolle, die die beiden Sprachen in einer bilingualen Familie spielen, die persönliche Geschichte oder sprachliche Kompetenz wider als vielmehr das politische Ungleichgewicht zwischen den Sprachen.

Häufig werden die Begriffe Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Forschung synonym verwendet (vgl. z. B. Mackey 1972:555; Romaine 1995:12; Myers-Scotton 2006:2; Montrul 2008:60; Cantone 2011:226f.), weil in beiden Fällen mehr als eine Sprache eingeschlossen ist. Sie werden häufig austauschbar gebraucht, obwohl man darin einen semantischen Unterschied erkennen kann, nämlich den, dass beim *Bilingualismus* von genau zwei, beim *Multilingualismus* von mehr als zwei Sprachen die Rede ist (vgl. dazu auch Field 2011:vii). Cantone möchte mit der synonymen Verwendung zudem verdeutlichen, dass Zweisprachige die erste Fremdsprache anders verarbeiten als Einsprachige und ein Zweisprachiger daher fast immer als mehrsprachig anzusehen sei.

Schon Mackey (1967) ging davon aus, dass Bilingualismus bei Weitem keine Ausnahmeerscheinung sei, sondern die Mehrheit der Weltbevölkerung betreffe. Auch Grosjean (1982:vii) zitiert Schätzungen, nach denen die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig ist. Statistiken zur Anzahl und Verteilung Bilingualer existieren unseres Wissens nicht. Dennoch sehen immer mehr Forscher die Zwei- und Mehrsprachigkeit als Normal- und den Monolingualismus als Ausnahmefall an (z. B. Hoffmann 1991:2f.; Bichsel 1994:274; Romaine 1995:8; Tracy/Gawlitze-Maiwald 2000:500f.; Fishman 2005:3; Heimann-Bernoussi 2011:18; Liphardt 2012:373f.; Burkhardt Montanari 2010:17). Schließlich werden in vielen Regionen z. B. in der Familie, in der Schule bzw. auf Arbeit und als Amtssprache zwei oder mehr Sprachen gebraucht (ebd.).

Obgleich geschätzt wird, dass die Zwei- und Mehrsprachigkeit weit verbreitet sind, messen ihnen die Politiker sowie die Öffentlichkeit aus Sicht der Bilingualismusforscher nicht die diesem Phänomen gebührende Bedeutung bei (Bichsel 1994:274). So ist auch in Deutschland die Mehrsprachigkeit mittlerweile verbreitet (Siebert-Ott 2001:1). Nichtsdestotrotz herrscht hier ein „monolingualer Habitus“ vor (vgl. Gogolin 2008²; Thiersch 2007:28), d.h. dass Personen, die hierzulande mit Deutsch einsprachig aufwachsen, als „normal“ gelten. Dadurch fehle unter gewissen Umständen die gesellschaftliche Anerkennung für die persönliche Bi- und Multilingualität, wenn die Sprachen von Menschen mit Migrationshintergrund „weder einen besonderen rechtlichen Status [besitzen], der ihnen Legitimität verleihen würde, noch [...] eine Aufwertung durch Aufnahme in den Fremdsprachenkanon erfahren [haben]“ (Gogolin 2001:2, zit. n. Thomauske 2009:50f.). Lehrende würden bei Schülern auf eine genaue Trennung von Sprachen achten und Abweichungen von der Normsprache als Gefahr deuten (Gogolin 2008²).

Zudem sind die Ergebnisse in der Bilingualismusforschung oft widersprüchlich, was unter anderem an den verschiedenen Methoden und Konzepten (vgl. Kapitel 2.4) liegt. So beherrschen die untersuchten Personen ihre Sprachen unterschiedlich gut, gebrauchen sie unterschiedlich oft usw. Zudem wird der sozioökonomische Hintergrund der Zweisprachigen nicht immer berücksichtigt. Altarriba/Heredia (2008:5) berichten z. B. von in den USA durchgeführten Untersuchungen, in denen bei Bilingualen ein niedrigerer Intelligenzquotient als bei Monolingualen nachgewiesen wurde. Allerdings sei dort der Bildungsstand oder das Familieneinkommen außer Acht gelassen worden. Von den zweisprachigen Studienteilnehmern stammten viele aus Lateinamerika. Diese sind oft arm. Ähnliche Schilderungen finden sich bei Fishman (op. cit.). Der eben beschriebene Intelligenzunterschied konnte in Studien, die in Quebec durchgeführt wurden, nicht aufgezeigt werden (vgl. Altarriba/Heredia, op. cit.). Auch unterscheiden sich die Untersuchungen in den konkreten Methoden. Während manche Aufgaben in der Beurteilung der grammatischen Korrektheit von Äußerungen bestehen, werden in anderen Studien Bilin-

gualen anhand von Konversationsaufgaben, Bildbeschreibungen oder Befragungen untersucht. Bilinguale würden in ihrer Herkunftssprache die Korrektheit von Äußerungen besser bewerten können als selbst spontan Äußerungen zu produzieren (Muysken 2013:238).¹ So hält es Muysken für möglich, dass z. B. die gezeigten Unterschiede zwischen der Beherrschung der Nominal- und Verbmorphologie mehr die unterschiedlichen Aufgaben als Kompetenzunterschiede widerspiegeln.

Die Vielfalt der in der Bilingualismusforschung untersuchten Sprachkombinationen hat mit der Zeit zugenommen. Über einen langen Zeitraum lag der Schwerpunkt auf der englischen Sprache, zunächst v.a. in Kombination mit Spanisch oder Französisch, aber auch in Verbindung mit anderen Sprachen, wie Deutsch, Dänisch, Schwedisch, Norwegisch, Estnisch, Niederländisch oder Italienisch. Inzwischen sind auch andere Sprachen in den Mittelpunkt gerückt, z. B. Deutsch, obschon nicht so stark wie Englisch, besonders in Kombination mit romanischen Sprachen (vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2011³:58).

In der frühen Bilingualismusforschung untersuchten viele Autoren ihre eigenen Kinder (z. B. Ronjat 1913; Leopold 1939-1949; Grammont 1902;). Hier handelte es sich meist um individuelle Fallstudien (Varro 2005:65). Es wurde die sprachliche Entwicklung von Kindern, deren Eltern unterschiedliche Muttersprachen hatten, genau beobachtet und festgehalten. Da die zweisprachig aufwachsenden Kinder oft die Kinder oder Enkelkinder „westlicher“ Akademiker waren, lebten sie in sozioökonomischen Umständen, die eine zweisprachige Entwicklung begünstigten. Selbst wenn außerhalb der Familie eine gesellschaftliche oder politische Ungleichheit zwischen beiden Sprachen vorherrschte, bspw. im Fall von Elsässisch und Französisch bei Tabouret-Keller (1969, zit. n. Varro 2005:65), konnte sich bei diesen Kindern dank der Haltung ihrer Eltern die Zweisprachigkeit ausgewogen entwickeln.

Seit etwa vier Jahrzehnten werden die Daten von Mehrsprachigkeitsforschern in bilingualen Familien gewonnen. Jetzt führen oftmals nicht mehr die Eltern, sondern monolinguale Interaktionspartner Aufnahmen durch, mit der Absicht, einen einsprachigen Kontext zu schaffen (Müller et al. 2011³:54). Auch wurde der Schwerpunkt mehr auf Familiengruppen als auf individuelle Fallstudien gelegt, die einige Regelmäßigkeiten aufzeigten, welche z. T. schon aus den Fallstudien abgeleitet worden sind (Varro 2005:66). In diesen Gruppenstudien wurden Familien „vom gleichen Typus“ untersucht, nach Nationalität, Kultur, Religion etc. Die Typisierung erfolgte z. B. anhand von Befragungen. Solchen Untersuchungen liegt die Hypothese zugrunde, dass die individuellen oder gemeinsamen Entscheidungen von Familien von ihrer nationalen

¹ Es sei oft festgestellt worden, dass sie Vermeidungsstrategien anwenden (Muysken 2013:238).

oder kulturellen Zugehörigkeit abhängen (op. cit.). Nach Muysken (2013:237) ist es eine der größten Schwierigkeiten in der Forschung zu Herkunftssprachen (vgl. Kapitel 2.2.3), verschiedene Sprechergruppen zu vergleichen. Als Beispiel führt er junge Menschen mit der Herkunftssprache Marokkanisches Arabisch in den Niederlanden an. Dabei steht man unterschiedlichen Problemen gegenüber: Zunächst wandelt sich diese Sprache in Marokko und unter den Emigranten, jedoch in unterschiedlicher Art und Weise. Hinzu kommt die schnelle Veränderung des Verhältnisses zwischen Marokkanischem Arabisch und Berberisch, das ebenfalls in Marokko gesprochen wird, aufgrund der Verstärkung und Sprachverschiebung (*language shift*), sodass sich die Profile der Sprecher auf komplexe Weise voneinander unterscheiden. Drittens können sich sehr unterschiedliche Schulniveaus in den niederländischen Städten und in ländlichen Regionen in Marokko auf die Antworten der Sprecher (*task effects in the response of speakers*) auswirken, was zumindest teilweise die unterschiedlichen Ergebnisse erklären kann (Hadji und Irizarri van Suchtelen 2013, zit. n. Muysken 2013). Viertens ist es allgemein problematisch, auch ähnliche Sprecherprofile zu vergleichen, selbst bei konstanten Variablen wie Alter oder Geschlecht. Auswanderer können sich subtil von solchen Sprechern unterscheiden, die in Marokko geblieben sind (Muysken 2013:237f.).

Beide Forschungsansätze (individuelle Fallstudien und Gruppenstudien) scheinen einen negativen Nebeneffekt zu haben: Durch die Beschreibung der Zweisprachigkeit bei einem bestimmten Typus von Kindern oder Familien wurde indirekt die Ansicht gestützt, dass die additive Zweisprachigkeit (vgl. Lambert 1980, zit. n. Ayaz Özbag 2014:16) für die Elite typisch sei (womit häufig Familien assoziiert werden, in denen die Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben), und angedeutet, dass die Kinder von Einwanderern höchstens als subtraktiv zweisprachig (vgl. ebd.) angesehen werden könnten (Varro 2005:67).

Ein großer Teil der Bilingualismusforschung in den 50er und 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist der Frage nach der objektiven Messung der Zweisprachigkeit in quantitativer Sicht gewidmet (z. B. Kelly 1969). Dadurch standen vor allen Dingen sprachliche Aspekte im Mittelpunkt, die einfacher zu messen sind, etwa der Umfang des Wortschatzes. Psychologen versuchten mithilfe verschiedener Tests die relative Dominanz einer Sprache über die andere in bestimmten Bereichen festzustellen, was unter anderem eine genauere Definition verschiedener Arten und Grade der Zweisprachigkeit in Bezug auf verschiedene Konfigurationen der Dominanz bewirkte. Dies wurde nach Romaine (1995:15) jedoch auf Kosten der eher qualitativen Unterschiede in der Sprachbeherrschung erreicht, die schwieriger zu messen seien.

2.2 Subkategorien: Definitionen und Abgrenzung

In der Bilingualismusforschung existieren unterschiedliche Bezeichnungen für die Sprachen von Bilingualen. Eine Auswahl wird im Folgenden vorgestellt.

2.2.1 Erstsprache und Muttersprache

Muttersprache wird im Brockhaus (1998:293) als „die beim primären Sprachgebrauch des Kindes gelernte Sprache im Unterschied zur später erlernten Fremdsprache“ definiert. Hier wird also nicht zwischen *Muttersprache* und *Erstsprache* unterschieden. Nach Liphardt (2012:374) hat der Terminus *Erstsprache* den früher gebräuchlichen, *Muttersprache*, ersetzt. Nach Burkhardt Montanari haben sie allerdings unterschiedliche Bedeutungen. Sie versteht unter *Erstsprache(n)* die Sprachen, die jemand in den ersten Lebensjahren „beim ersten Spracherwerb, als Kleinkind und Kind, gelernt hat“ (2010:17). Somit kann ein Mensch auch mehrere Erstsprachen haben. Der Ausdruck *Muttersprache* sei wissenschaftlich unpräzise und beschreibe hingegen ein Gefühl. Damit ist die Sprache gemeint, in der sich die Person „zu Hause“ fühlt (ebd.). Eine ähnliche Darstellung findet sich bei Petzold (2013:18), die hierzu anmerkt: „Der Begriff ‚Muttersprache‘ suggeriert einen engen emotionalen, einen familiären Bezug zur Sprache. Eine Art Sprache des Herzens, zu der wir ein ähnliches Verhältnis haben wie eine Mutter zu ihrem Kind, und die wir gleichzeitig ‚perfekt‘ beherrschen.“

In der Literatur ist weiterhin von „muttersprachlicher Kompetenz“ die Rede. Muttersprachliche Kompetenz ist nach Benmamoun/Montrul/Polinsky (2013:129) für gewöhnlich das Ergebnis eines „normalen“ Erstspracherwerbs, wo die Muttersprache in allen Bereichen dominant ist. Der Lernende ist dieser Sprache in hohem Umfang und durchgehend ausgesetzt und hat die Möglichkeit, sie zu gebrauchen. Diese Aussage illustriert den monolingualen Habitus (vgl. Kapitel 2.13). Bilingualität wird demnach nicht als normal angesehen.

Eine Sprache zu beherrschen, bedeutet meist, ein System an Lauten (bzw. Gesten oder Zeichen) zu kennen und diese zu sinnvollen sprachlichen Einheiten systematisch verbinden zu können. Diese Einheiten können wiederum zu komplexeren sprachlichen Einheiten, wie Sätzen, kombiniert werden. Die sprachliche Kompetenz von Muttersprachlern umfasst die Beherrschung dieser Aspekte. Was aber ist ein *Muttersprachler*?

Ein prototypischer Muttersprachler lebt nach Benmamoun et al. in einer einsprachigen oder zweisprachigen Umgebung, in der kein Verlust der Muttersprache stattgefunden hat (ebd.:130).

Von solch einer Person wird eine „muttersprachliche“ Aussprache und ein umfangreicher Wortschatz von ca. 20.000 Wortfamilien erwartet (vgl. auch Nation/Waring 1997:10). Sie spricht grammatisch korrekt, erkennt (mögliche) Doppeldeutigkeiten und ist auf ihre soziolinguistische Umgebung eingestellt (sozialer Kontext, Geschlecht, Register etc.) (Benmamoun et al. 2013a:130).

Es scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass sich Muttersprachler von Nichtmuttersprachlern darin unterscheiden, wie fließend sie eine Sprache beherrschen. Bei einer normalen Entwicklung wird dieses Sprachsystem offenbar relativ „vollständig“ erworben. Diese Bezeichnung wählen Benmamoun et. al. (ebd.) nach eigenen Angaben aufgrund der Nichtexistenz eines besseren Terminus. Zweitsprachensprecher würden hingegen Anzeichen für eine nicht zielgerechte Aneignung im Bereich der Phonetik, Flexionsmorphologie, Semantik, Syntax und Pragmatik aufweisen (ebd.).

2.2.2 Mehrheits- und Minderheitensprachen

Die Sprachen, mit denen Bilinguale aufwachsen, können sich in ihrem gesellschaftspolitischen Status unterscheiden. Die Mehrheitssprache (*majority language*) ist die Sprache, die von einer ethno-linguistisch dominanten Gruppe gesprochen wird. Sie ist meist durch Gesetze und Einrichtungen, wie Sprachakademien und -institute, reguliert und erfährt Unterstützung. Bei dieser Sprache gibt es eine angesehene schriftliche Standardvarietät, die z. B. in den Medien und in Bildungsinstitutionen verwendet wird. Die gesellschaftlich dominante Sprache, in Deutschland also z. B. Deutsch, ist die Mehrheitssprache (Benmamoun et al. 2013a).

Minderheitensprachen haben hingegen oft ein geringeres Ansehen und einen niedrigeren oder keinen offiziellen Status. Sie können nur in bestimmten Kontexten verwendet werden, werden meist nicht an den Schulen unterrichtet und verfügen manchmal nicht einmal über ein standardisiertes Schriftsystem), was ihre Reichweite begrenzen kann. Auch die Sprachen der Einwanderer werden häufig als „Minderheitensprachen“ bezeichnet (Benmamoun et al. 2013a).

Frühe Bilinguale mit einer Minderheitensprache werden in Nordamerika als *heritage speakers*, in Australien als *background speakers*, in Europa als *ethnic community speakers* bezeichnet (Montrul 2008:93).

2.2.3 Herkunftssprache

In ihrer Herkunftssprache zeigen Sprecher (*heritage speakers*) Gemeinsamkeiten sowohl mit Muttersprachlern als auch mit Zweitsprachenlernern (ebd.). Im weitesten Sinn ist ein *heritage speaker* eine Person mit einer ethnischen, kulturellen, familiären oder sonstigen Verbindung zu einer Sprache, unabhängig davon, ob die Herkunftssprache in der Kindheit erlernt wurde (Fishman 1981, 2006). Diese Beschreibung treffe z. B. auf Mitglieder muslimischer Gemeinschaften ohne arabischen Hintergrund in Nordamerika zu, die eine gewisse kulturelle und religiöse Affinität zum Arabischen verspüren und vielleicht Hocharabisch im formalen Unterricht gelernt haben, in deren Familien aber nie Arabisch gesprochen wurde (Benmamoun et al. 2013b:260). Dies kommt Varros Beschreibung zur symbolischen Zweisprachigkeit nahe (vgl. Kapitel 2.3.3). Im engeren Sinne werden unter *heritage speakers* nur solche Personen gefasst, die mit ihrer Herkunftssprache aufgewachsen sind und sie z. T. beherrschen (ebd.). Valdés (2000, zit. n. Böhmer 2015) definiert Sprecher von Herkunftssprachen als „individuals raised in homes where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language“. Dies gilt natürlich analog für alle anderen Sprachen. Als Sprecher einer Herkunftssprache bezeichnen Benmamoun et al. (2013a) Zweisprachige, die zu einer ethnischen Minderheit oder Einwanderergruppe gehören und im Erwachsenenalter meist keine muttersprachliche Kompetenz in ihrer Herkunftssprache aufweisen. Ihre stärkere Sprache (vgl. Kapitel 2.11.2) ist die Umgebungssprache, weil diese im Laufe der Kindheit zur Hauptsprache wurde.

Es sind typischerweise Kinder von Einwanderern, die von früh auf in einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung aufwachsen (Benmamoun et al. 2013a:132). Dabei kann die Herkunftssprache vor der Mehrheitssprache oder gleichzeitig mit dieser erworben werden (Soltan 2013:242). Benmamoun et al. (2013b:260f.) möchten die Herkunftssprachen allerdings nicht auf die Sprachen der Einwanderer beschränken. So stimmen sie Fishman (2006) zu, der auch Kolonialsprachen, wie Niederländisch, Schwedisch, Finnisch, Walisisch oder Deutsch in Nordamerika, oder indigene Sprachen zu den Herkunftssprachen zählt. Benmamoun et al. stellen nicht explizit heraus, ob mit *heritage speakers* nur Personen gemeint sind, deren Eltern beide die gleiche Sprache sprechen. Kupisch (2013) schließt explizit auch Personen ein, bei denen nur ein Elternteil die Minderheitensprache beherrscht. Montrul (2008:162) zählt des Weiteren auch international adoptierte Kinder dazu. Handelt es sich bei einer Sprache von Bilingualen um eine Mehrheitssprache, bei der anderen um eine Minderheitensprache und liegt der Schwer-

punkt auf dieser Minderheitensprache, ist Letztere nach der Definition von Benmamoun et al. (2013b) als Herkunftssprache zu verstehen.

Benmamoun et al. unterscheiden bei Bilingualen nicht nur zwischen der Erst- und Zweitsprache (*first vs. second language*), sondern auch zwischen einer Haupt- und Nebensprache (*primary vs. secondary language*). Während die Termini *Erst-* und *Zweitsprache* auf die Reihenfolge im Spracherwerb einer Person hinweisen, beziehen sich *primary* und *secondary language* auf die Sprachdominanz. *Primary language* meint die Sprache, die am häufigsten verwendet und dadurch dominant wird (ebd.:133).

Benmamoun et al. (2013a) betonen, dass der Erwerb der Herkunftssprache in der kritischen Phase, also in der Kindheit erfolgt, üblicherweise zu Hause. Als *heritage speakers* bezeichnen sie frühe simultane oder sequentielle Zweisprachige, die seit früher Kindheit ihre Herkunftssprache und die Mehrheitssprache gehört (und gesprochen) haben, für die die Mehrheitssprache irgendwann in der Kindheit allerdings zur Hauptsprache wurde (etwa zum Zeitpunkt der Einschulung), wodurch die Kompetenz in der Herkunftssprache sich nicht adäquat entwickeln konnte. Dadurch kann bei solchen Menschen die Mehrheitssprache im frühen Erwachsenenalter sehr dominant werden, während die Herkunftssprache zur schwächeren Sprache wird (Benmamoun et al. 2013a) (vgl. Kapitel 2.11). Kupisch (2013:203) verwendet die Termini *Herkunftssprache* und *schwächere Sprache* quasi synonym. Auch wir betrachten Sprecher einer Herkunftssprache als bilingual, weshalb dies in diese Arbeit aufgenommen wurde. Kupisch (2013:205) fragt zu Recht, welcher Unterschied zwischen einem *heritage speaker* und dem Sprecher einer Minderheitensprache besteht. Nach Benmamoun et al. (2013a) sind die Begriffe *heritage speaker* and *heritage language* außerhalb Nordamerikas nur wenig bekannt. Dass diese Termini erst seit Kurzem in Europa verwendet werden, bedeutet jedoch nicht, dass Europäer nur eine vage Vorstellung von deren Bedeutung haben, insbesondere solange der Unterschied zu bilingualen Sprechern einer Minderheitensprache nicht geklärt ist (Kupisch, 2013:207).

2.3 Zur Definition

Dadurch, dass sich verschiedene Disziplinen mit der Zweisprachigkeitsforschung beschäftigen (vgl. Kapitel 2.1), findet man in der Literatur sehr unterschiedliche Definitionen dieses Terminus'. So bemerkt Brohy (2005:148) treffend: „Le terme « bilinguisme » est très polysémique et sa définition est sujet à controverses.“ Unter *Bilingualismus* kann ein sehr instabiles und flüch-

tiges Stadium zwischen zwei monolingualen Situationen, aber auch ein Stadium in der Entwicklung zwischen dem Mono- und Multilingualismus verstanden werden (ebd.:148f.).

Zunächst wird zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Zweisprachigkeit unterschieden, welche aber auch oft gemeinsam auftreten (Bausch 2007:439). Dieser Unterschied spiegelt sich z. T. auch in den Termini *Bilingualität* und *Bilingualismus* wider. Während *Bilingualität* den psychischen Zustand einer Person beschreibt, die über mehr als einen Code verfügt, ist die Bezeichnung *Bilingualismus* umfassender. Dieser Terminus schließt die Bilingualität ein, beschreibt aber auch bilinguale Sprachgemeinschaften (Hamers/Blanc 1989) und zweisprachige Schulprogramme etc. (vgl. auch Field 2011:23). Diese Unterscheidung ist natürlich analog auch auf die *Multilingualität* und den *Multilingualismus* anzuwenden.

Gegenstand der gesellschaftlichen Bilingualismusforschung sind vor allem die sprachlichen Kräfte in einer Gemeinschaft, ihr Verhältnis zueinander und der Grad der Verbindung zwischen den wirtschaftlichen, sozialen, politischen und erzieherischen Kräften und der Sprache (vgl. Baetens Beardsmore 1982:4). Solche mehrsprachigen Gemeinschaften bilden sich z. B. unter Einwanderergruppen heraus, die infolge der Einwanderung zu Sprachminderheiten werden (Field 2011:viii).

Das Thema dieser Arbeit ist die Eignung Bilingualer als Translatoren. Somit soll hier die individuelle Zweisprachigkeit im Vordergrund stehen.

Bilinguale sind zwei oder mehr Sprachen ausgesetzt (Montrul 2008:60). In vielen Regionen der Welt sind Bilinguale die Kinder von Einwanderern. In anderen Fällen stammen sie aus zwei- oder mehrsprachigen Gemeinschaften, z. B. aus Katalonien (vgl. auch ebd.:94). Die große Mehrheit versteht unter *Bilingualen* sicherlich Individuen, die zwei Sprachen beherrschen. Romaine (1999:62) oder Grosjean (1996:162) fassen darunter auch zwei Varietäten bzw. Dialekte, z. B. Hochdeutsch und Schweizerdeutsch. Fishman (1967, zit. n. Clyne 1980:643f.) bezeichnet dies als „Diglossie und Zweisprachigkeit“ im Gegensatz zur „Zweisprachigkeit ohne Diglossie“, welche die individuelle Bilingualität ohne Funktionsverteilung der Sprachen meint. Als Beispiel für Letzteres wird die Kommunikation in Einwandererfamilien genannt. Bichsel (1994:278) wirft hierzu jedoch die Frage auf, ob die Wahl einer Sprache hierbei nicht größtenteils vom Kontext vorgegeben werde.

Wie hoch muss die Kompetenz eines Menschen in beiden Sprachen sein, um diesen als *zweisprachig* zu bezeichnen? In einigen Fällen werden dazu nur Personen gezählt, die balanciert bilingual sind (vgl. Kapitel 2.4.2) und beide Sprachen oft anwenden. Manchmal sind damit aber auch Personen gemeint, die monolingual aufgewachsen sind und eine Fremdsprache erlernen, die sie ausschließlich im Unterricht gebrauchen (vgl. z. B. Field 2011:viif.). Hier kommt eine

prozessuale Komponente mit ins Spiel, nämlich was es für einen Menschen bedeutet, zweisprachig zu werden. Dazwischen gibt es verschiedene Stufen, die wiederum andere Forscher „zweisprachig“ nennen, z. B. den abwechselnden Gebrauch zweier Sprachen, wobei die Kompetenz in einer Sprache höher ausfallen kann als in der anderen (vgl. Marian 2008:19).

Aufgrund der vielen gegensätzlichen Definitionen von *zweisprachig* und den damit verbundenen Assoziationen warnt Cook (2002:4) davor, diesen Terminus zu verwenden. Er empfiehlt, stattdessen von *second language users* zu sprechen. Der *second language user* unterscheide sich vom *second language learner* dadurch, dass Letzterer die Zweitsprache erwirbt, um sie später anzuwenden. Ersterer hingegen gebrauchte seine Zweitsprache in seinem realen Leben. Dazu zählt selbst ein seltener und ineffektiver Gebrauch dieser Sprache. In der Praxis treten diese beiden Phänomene allerdings bei ein und derselben Person nicht immer getrennt voneinander auf. Sowohl das Lernen als auch der Gebrauch der Sprache können bei der Entwicklung der Zweisprachigkeit sowie der Zweitsprache anzutreffen sein: Ersterer z. B. bei bilingual aufwachsenden Kindern, deren Eltern verschiedene Sprachen sprechen, Letzterer bei Einwanderern, die eine neue Sprache erlernen, aber auch gleichzeitig schon anwenden müssen, um im neuen Land zurechtzukommen (vgl. auch Jessner 2006:10f.). Der *second language user* unterscheidet sich von einem Monolingualen in der Anwendung und den Kenntnissen in den betreffenden zwei Sprachen und ein höheres Sprachbewusstsein. Mit dem Spracherwerb erwirbt er aber nicht nur neue Sprachkenntnisse, sondern auch eine neue Einstellung (Cook 2002:7).

Skutnabb-Kangas (1981:81) nannte schon verschiedene Arten der Definitionen für *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit*, die anhand der herangezogenen Kriterien unterschieden werden, z. B. dem Ursprung², der Funktion der Sprachen für ein Individuum oder eine Gemeinschaft oder der Identifikation der Sprecher mit bestimmten Sprachen. Die nach unseren Recherchen am häufigsten genutzten Kriterien sind jedoch die Kompetenz, das Alter zu Erwerbsbeginn und die Verwendung beider Sprachen. Deshalb wird im Folgenden auf diese Kriterien eingegangen.

2.3.1 Definitionen nach Alter zu Erwerbsbeginn

„[...] children are more flexible learners than adults in many skilled activities. It is usually very easy to identify in a group of skiers or tennis players or piano players those who began learning their skill in early childhood and those who are adult learners – and language is no exception.“ (Tomasello 2003:287, zit. n. Dimroth 2007:122)

² hier wird die Multilingualität als ein Entwicklungsprozess gesehen

„It is a common observation that a young child of immigrant parents may learn a second language in the streets, from other children, with amazing rapidity, and that his speech may be completely fluent and correct to the last allophone, while the subtleties that become second nature to the child may elude his parents despite high motivation and continued practice.“ (Chomsky 1959)

Der muttersprachliche Erwerb beginnt schon sehr früh, möglicherweise noch vor der Geburt (vgl. dazu auch Field 2011:19). Diese Spracherwerbsfähigkeit hängt mit dem Alter zusammen (ebd.). Während Romaine (1999:62) unter *Zweisprachigkeit* allgemein den Erwerb von zwei Sprachen versteht, knüpfen andere Forscher den Erwerb beider Sprachen an ein bestimmtes Alter. So setzt Bichsel (1994:251) den natürlichen Mehrsprachenerwerb spätestens in der „frühesten Jugend“ an (vgl. dazu auch Klein 1992:21f.), Deucher und Quay (2000:1, zit. n. Gass/Glew 2008:271) in der Kindheit, Cantone (2011:226f.), Müller et al. (2011³:15) und Lambek (1984) schon in der frühen Kindheit. Auch nach Ferjan Ramírez (2016) ist das die beste Zeit, um eine zweite Sprache zu erwerben. De Houwer (1995b:3) beschränkt den bilingualen Spracherwerb sogar auf den Erwerb von zwei Sprachen ab der Geburt. Tatsächlich zeigen verschiedene Untersuchungen seit Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts eine negative Korrelation zwischen dem Erwerbseinstiegsalter und der Sprachbeherrschung auf (DeKeyser/Larson-Hall 2005:88). In Abhängigkeit vom Alter zu Erwerbsbeginn wurden in neurologischen Untersuchungen Unterschiede in der Art und der Region der Verarbeitung nachgewiesen (Hahne/Friederici 2001).

Die Diskussion über den Einfluss des Alters auf den Spracherwerb ist zurückzuführen auf Penfields Epilog über das Erlernen von Sprachen in Penfield/Roberts (1959, zit. n. De-Keyser/Larson-Hall 2005:89). Sie war lange von der Hypothese der kritischen Phase geprägt (vgl. Dimroth 2007:116). Das erste Mal erscheint der Terminus *critical period* in Bezug auf den Spracherwerb in Lennebergs „Biological Foundations of Language“³ (vgl. DeKeyser/Larson-Hall 2005:89). Nach der Hypothese der kritischen Phase existiert ein Zusammenhang zwischen reifungsbedingten biologischen Veränderungen und Änderungen des Sprachvermögens. Ihre Verfechter vermuten ein Zeitfenster, in dem muttersprachliche Kompetenz in einer oder mehreren Sprachen erworben werden kann und welches sich spätestens mit der Pubertät schließt. Später bestünde keine Verbindung zwischen dem Erwerbseinstiegsalter und der für gewöhnlich erreichten Sprachbeherrschung (vgl. auch Johnson/Newport 1989). Der Erwerb von muttersprachlicher Kompetenz gilt dann als nicht erreichbar (vgl. auch Dimroth 2007:116). Eine Erklärung wäre, dass das kindliche Gehirn über viele Neuronen und Synapsen verfügt, die bei Nichtgebrauch zurückgebaut werden. Des Weiteren wird die kritische Phase psychologisch begründet.

³ deutscher Titel: „Biologische Grundlagen der Sprache“

Nach Tarmas (2007:47) steigt spätestens mit der Pubertät die Scham oder Angst vor Fehlern. Das unbefangene Nachahmen unbekannter Laute bspw. ginge dann verloren.

Oft steht die Hypothese der kritischen Periode im Zusammenhang mit der Vermutung, dass der Zweitsprach- und Zweisprachigkeitserwerb vor der Pubertät so erfolgreich verlaufe, weil der Lerner in diesem Zeitfenster auf das ihm angeborene sprachspezifische Wissen, die Universalgrammatik, zurückgreifen könne (vgl. Tarmas). Er würde eine Sprache automatisch erlernen, indem er dieser ausgesetzt ist (Lenneberg 1977:166). Da diese Möglichkeit bei Erwachsenen eingeschränkt zu sein scheint (DeKeyser/Larson-Hall 2005:89; Field 2011:19), bedürften sie anderer Strategien, die als anstrengend (vgl. auch MacWhinney 2005:63) und meist weniger erfolgsbringend gelten (vgl. Dimroth 2007:116f.).

Einige empirische Studien werfen jedoch Zweifel an der Bedeutung der biologischen Reifung und der Annahme eines völlig ungleichen Spracherwerbs auf. So nimmt der typische Erwerbserfolg nach Birdsong (1999) kontinuierlicher ab als angenommen (vgl. auch DeKeyser/Larson-Hall 2005:88) und hält auch nach der Pubertät noch an. Wörter und ihre Bedeutungen können schließlich auch im Erwachsenenalter noch erlernt werden. Außerdem ähnelt nach Baetens Beardsmore (1982:29) die grammatische Kompetenz von Fremdsprachenlernern derer, die eine Sprache in der Kindheit erworben haben. Erstere zeichnen sich bei Erwerbsbeginn durch eine höhere kognitive Reife aus. Sie können schon lesen und schreiben, verfügen über ein größeres Weltwissen, sind fähig, beim Formulieren und Anwenden von Regeln besser zu abstrahieren. So wurde kürzlich gezeigt, dass auch noch bei einem Erwerbsbeginn in einem Alter von spätestens 17 bzw. 18 Jahren sehr gute Grammatikkenntnisse erworben werden können (Trafton 2018). Für eine muttersprachliche Beherrschung müsse der Erwerb i. d. R. spätestens mit etwa zehn Jahren eingesetzt haben (ebd.). Manche Untersuchungen zeigen, dass der Endstand einiger erwachsener Lerner auch der muttersprachlichen Norm entspricht (Bongaerts 1999, zit. n. Dimroth 2007:117; van Boxtel 2005). Abgesehen davon verlaufe der Zweitspracherwerb bei Kindern manchmal auch problematisch und erfolglos (vgl. auch Kaltenbacher/Klages 2006).

Es wurde außerdem oft ein Zusammenhang zwischen der Aufenthaltsdauer und der Sprachkompetenz untersucht. Im Ergebnis zeigte sich jedoch meist eine höhere Auswirkung des Erwerbseinstiegsalters als der Aufenthaltsdauer auf den Erwerbserfolg (vgl. DeKeyser 2000).

Wenn eine kritische Periode also wirklich existiert, stellt sich die Frage, wie lange dieser Zeitraum anhält. Hierüber sind sich selbst die Verfechter dieser Hypothese nicht einig (Liphardt 2013:11). Lenneberg setzt das Ende dieser Phase bei der Pubertät an und argumentiert mit der Reifung des Gehirns und der vollständig vollzogenen Lateralisierung der Sprachfunktionen

(Lenneberg 1977:459, 1969).⁴ Nach Günther/Günther (2004:34) ist der Erwerb der kommunikativen Kompetenz in der Erstsprache ungefähr bis zum zehnten Lebensjahr abgeschlossen. Laut Long (1990, zit. n. Meisel 2007a:103) und Hyltenstam/Abrahamsson (2003) ereignen sich wichtige Veränderungen in der Erwerbsfähigkeit mit sechs bis sieben Jahren. Johnson/Newport (1989, 1991:220f.) beobachteten bei Personen, bei denen der Erwerb der zweiten Sprache spätestens mit sieben Jahren eingesetzt hat, ein Niveau, das dem von Erstsprachenlernern entspricht (1989:90). Für McLaughlin (1984) wiederum sollte der simultane Spracherwerb spätestens im Alter von drei Jahren beginnen. Pearson (2009:382) macht hierzu unterschiedliche Angaben. Einerseits gibt sie das Alter von sieben Jahren als Grenze für den bilingualen Spracherwerb an, welche jedoch fließend sei („no clear cut-off age but rather a gradual decline in ability for language tasks starting as early as age 7“). Andererseits hält sie fest: „‘Childhood bilingual’ would be the general term for one who learned two languages natively before age 9“ (ebd.).

In der Literatur werden (fast) alle Altersstufen von zwei Jahren bis zur Pubertät als das Ende der kritischen Phase genannt. Heute wird sicherlich zu Recht angenommen, dass für verschiedene Sprachkomponenten unterschiedliche Altersabschnitte kritisch sind (Wagelaar 2008:15f.; Werker/Tees 2005). Seit der Geburt sind Kinder in der Lage, verschiedene Sprachen zu unterscheiden (Ferjan Ramírez 2016). Zählt man die Phoneme aller Sprachen zusammen, ergeben sich ca. 800 Laute. Davon werden in jeder ungefähr 40 verwendet (ebd.). Neugeborene können alle 800 Phoneme unterscheiden und damit jede Sprache lernen, der sie ausgesetzt sind (ebd.). Der Erwerb von Phonemen liege noch in den ersten Lebensmonaten (ebd.; Kuhl et al. 1992) und ende mit ca. einem Jahr (vgl. u.a. Rothweiler 2002:257; Werker/Tees 1984:61). Während Kinder ab der Geburt oder mit ca. einem Monat z. B. die Laute [r] und [l] unterscheiden könnten, verschlechtere sich diese Fähigkeit ab dem zweiten Lebensjahr (vgl. auch Bosch/Costa/Sebastian-Galles 2000 und Kuhl 2004, zit. n. Nitsch 2007:58; Rothweiler 2002:256). Dies wurde unter anderem mittels Magnetoenzephalographie gezeigt (Ferjan Ramírez 2016). Dabei wurden Zeit und Region der Gehirnaktivität von elf Monate alten Kindern sichtbar gemacht, als sie englische und spanische Silben hörten. Die eine Hälfte der Probanden stammt aus zweisprachigen Familien. Die anderen Teilnehmer waren in ihrem Alltag nur der englischen Sprache ausgesetzt. Diese konnten nur die englischen, nicht aber die spanischen Phoneme verarbeiten, während die zweisprachig aufwachsenden Kinder sowohl die spanischen als auch die englischen Laute verarbeiten konnten. Die Reaktion auf englische Phoneme war in beiden Versuchsgruppen gleich stark ausgeprägt, was die Schlussfolgerung nahelegt, dass die mono- und bilingualen

⁴ Diese Theorie wurde teilweise widerlegt. Balsamo et al. (2002) zeigten, dass solch eine Sprachlateralisierung schon in der frühen Kindheit besteht.

Kinder Englisch gleich schnell erlernten (ebd.). Der Erwerb von Phonologie und Lexemen hängt miteinander zusammen. Um Lexeme zu erwerben, müssen z. B. genügend Phoneme erworben worden sein (Werker/Tees 2005). Der Zugang zu Morphemen und Syntax besteht länger (Hyltenstam/Abrahamsson 2003), aber auch ihr Erwerb wird nach Flege/Yeni-Komshian/Liu (1999, zit. n. Nitsch 2007:58) mit zunehmendem Alter immer mühsamer. Nach Rothweiler (2002:279, 2007:126) und Tracy (2007a:86) ist der Erwerb der Syntax auch bei einem Erwerbseinstiegsalter von drei bis vier Jahren so erfolgreich wie der Erstspracherwerb (vgl. u.a.). Nach Schwartz (2003:46, zit. n. Nitsch 2007:58) wirkt sich das Lebensalter auf den Erwerb von Flexionsmorphemen, jedoch weniger auf die Syntax aus. Eine Erweiterung des Wortschatzes ist wiederum, wie allseits bekannt, das ganze Leben über möglich (vgl. z. B. auch Rothweiler 2007:127; Tracy 2008).

Aus diesem Grund empfiehlt Meisel (2007a:103), die „[k]ritische Periode besser als *Bündel sensibler Phasen* [zu verstehen], von denen jede eine für die Entwicklung eines spezifischen grammatischen Phänomens optimale Periode definiert“. Solch eine Periode nehme innerhalb eines kurzen Zeitfensters ihren Anfang (*onset*), erlange zügig ihren Höhepunkt (*peak*) und klinge über einen längeren Zeitraum aus (*offset*). Einige Altersstufen sind von besonderer Wichtigkeit, denn dann bündeln sich sensible Phasen. Meisel möchte aber keine genauen Altersangaben für diese Phasen machen, unter anderem weil diese individuell unterschiedlich ausfallen können. Die Aneignung bestimmter Bereiche dient als Grundlage für die Aneignung des nächsten Bereichs etc. (Benmamoun et al. 2013a:138).

Auch andere Autoren beurteilen *critical* als zu absolut. Sie bevorzugen *optimal* oder *sensitive*, weil diese Phase der optimale Zeitraum sei, in dem eine (zweite oder weitere) Sprache leicht und vollständig erworben werden könnte. Doch *critical* hält sich bis heute (vgl. auch DeKeyser/Larson-Hall 2005:89).

2.3.2 Definitionen nach der Anwendung der Sprachen

Mackey (1972:555) sieht Zweisprachigkeit als etwas sehr Relatives an, da seiner Meinung nach die Grenze zwischen Zweitsprachensprechern und Bilingualen nur willkürlich gezogen werden kann. Deshalb beschreibt ihm zufolge, genauso wie nach Weinreich (1977:15), *Zweisprachigkeit* den wechselnden Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen. Günther/Günther (2004:35) präzisieren, *Mehrsprachige* seien Personen, die zwei oder mehr Sprachen täglich zum Zwecke der sprachlichen Kommunikation nutzen (vgl. auch Grosjean 1996:162) und problemlos von einer

Sprache in eine andere wechseln können. Dabei wechseln sie weder zufällig noch willkürlich von einer Sprache in die andere, sondern der „ideale“ Zweisprachige wählt die zu verwendende Sprache abhängig von der Gesprächssituation (Thema, Gesprächspartner). Bleibt die Gesprächssituation gleich, ereigne sich auch kein Sprachwechsel (vgl. Weinreich 1977:99).

Nach den Definitionen von Weinreich (1977) und Günther/Günther (2004) würde somit *virtual family bilingualism* wohl nicht zur Zweisprachigkeit zählen. Mit dieser Bezeichnung beschreibt Varro (2005:69f.) den Fall, dass die Eltern mit dem Kind die Umgebungssprache sprechen, z. B. Deutsch in Deutschland, untereinander aber in ihrer Herkunftssprache kommunizieren oder diese gar nicht gesprochen wird, wobei das Kind sich jedoch dessen bewusst ist, dass diese Sprache Teil seiner Herkunft ist.

2.3.3 Definitionen nach Sprachkompetenz

Es stellt sich die Frage, welche Kompetenzen ein Zweisprachiger aufweisen muss. Hier reichen die Ansichten von der Beherrschung einer der Grundkompetenzen (Hörverständnis, Sprechen, Lesen und Schreiben) bis zu einer perfekten Sprachkompetenz. Allgemein lässt sich sagen, dass frühere Definitionen die *Bilingualität* häufig mit einer gleich hohen Kompetenz in zwei Sprachen verbanden, während spätere Definitionen einen größeren Spielraum in der Sprachbeherrschung vorsehen (Edwards 2004:8).

Für Bloomfield (1965:56⁵) und Skutnabb-Kangas (1980b, zit. n. Skutnabb-Kangas 1984:90) z. B. muss ein Zweisprachiger eine muttersprachliche Kompetenz in beiden Sprachen aufweisen. Auf Ähnliches stößt man im Definitionsvorschlag von Valdés (2001:40). Sie räumt aber selbst ein, dass dieser zu eng gefasst ist, da er postuliert, dass Zweisprachige beide Sprachen perfekt beherrschten und in keiner Sprache von den einsprachigen Sprechern der jeweiligen Sprachen zu unterscheiden seien. Damit wären viele Menschen, die beruflich und privat in mehreren Sprachen erfolgreich interagieren, nicht zwei- oder mehrsprachig (vgl. auch Burkhardt Montanari 2010:15). Die Vorstellung, dass Bilinguale Monolingualen ähneln sollen, ist häufig anzutreffen (vgl. De Houwer 2009a:68f.). Auch manche Zweisprachige vergleichen sich mit Einsprachigen. Eine wesentliche Ursache für diese Auffassung von Zweisprachigen sieht De Houwer (2009a:69) in dem ständigen Vergleich zwischen Zwei- und Einsprachigkeit. Viele erwarten von Bilingualen, dass sie zwei Monolinguale mit einer sehr hohen Sprachkompetenz in einer Person sind. Dabei rät De Houwer (op. cit.) von einem Vergleich mit Monolingualen ab.

⁵ Nachdruck der Ausgabe von 1933

Der bilinguale Spracherwerb und die Sprachentwicklung sollten ohne den Bezug auf Einsprachigkeit untersucht werden. Sie fasst zusammen:

Certainly, you find differences between a particular bilingual and monolingual child, but the magnitude of these differences is no greater than the range of variation there is between monolingual children among themselves, or bilingual children among themselves. (De Houwer 2009a:69)

Kupisch (2013:207) schlägt vor, Bilinguale mit anderen Bilingualen mit der gleichen Sprachkombination zu vergleichen, also z. B. Russisch-Deutsch-Bilinguale, die in Deutschland aufgewachsen, mit solchen, die in Russland aufgewachsen sind. So untersuchten Kupisch/Lein/Barton/Schröder/Stangen/Stöhr (2014) und Kupisch/Akpinar/Stöhr (2013) die Kompetenz in der französischen Sprache bei Bilingualen, die mit einem französisch- und einem deutschsprachigen Elternteil vorwiegend in Deutschland aufgewachsen waren. Manche hatten eine deutsch-französische Schule besucht, wo der Unterricht teilweise auf Französisch stattfand. Viele reisten regelmäßig in das jeweils andere Land. Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren die Teilnehmer bereits erwachsen. Bis auf einen sprachen alle lieber Deutsch als Französisch. Nach einem Cloze-Test beherrschten sie die deutsche Sprache auch besser. Diese Zweisprachigen wurden nicht mit Einsprachigen, sondern mit frühen Deutsch-Französisch-Bilingualen verglichen, die hauptsächlich in Frankreich aufgewachsen waren, und fortgeschrittenen Zweitsprachenlernern. Kupisch et al. (2013) beobachteten in allen Gruppen eine erfolgreiche Anpassung des Genus, die Genusbestimmung scheint beim Erwerb der französischen Sprache als Minderheitensprache oder als Zweitsprache allerdings leicht eingeschränkt zu sein. Die Stellung der Adjektive war bei den in Deutschland aufgewachsenen Bilingualen nicht immer richtig, wenn sie von bestimmten lexikalischen Eigenschaften der Adjektive abhing, während die Bilinguale, die in Frankreich aufgewachsen waren, mit der richtigen Stellung der Adjektive keine Schwierigkeiten hatten. Außerdem schätzen 23 monolinguale Franzosen die Aussprache der meisten Bilingualen, die größtenteils in Deutschland aufgewachsen waren, als nicht muttersprachlich ein.

Es lässt sich bezweifeln, dass Bilinguale in der Lage sind, sich in beiden (bzw. allen Sprachen) mit der gleichen lexikalischen Nuanciertheit und gleich fließend über alle Bereiche zu äußern. Baker/Jones (1998:3) vermuten sogar, dass bei Zweisprachigen in keiner Sprache der gleiche Grad der Sprachbeherrschung wie bei Monolingualen anzutreffen sei, da Bilinguale „ihre“ Sprachen für unterschiedliche Funktionen nutzen. Auch andere Forscher (Baetens Beardsmore 1986; Hakuta 1986; Haugen 1969; Field 2011:viif.; Romaine 1995; Grosjean 1982) schätzen

diese maximalistische oder normative Definition als unrealistisch ein (vgl. auch Clyne 1980:641), weil dann (fast) niemand als zweisprachig gelten würde.

Blackledge/Creese (2010:17) wenden sich ebenfalls von der Auffassung ab, Zweisprachige seien zwei Einsprachige in einer Person. Für sie ist mit *Mehrsprachigkeit* vielmehr die Fähigkeit gemeint, über jegliche oder alle vorhandenen Ressourcen zu verfügen. Das bedeute jedoch nicht, dass alle sprachlichen Ressourcen in einem bestimmten Augenblick gleichermaßen verfügbar wären.

Die andere Extremposition bei den Definitionen nach dem Grad der Sprachbeherrschung bildet die minimalistische Theorie. Folgt man Diebold (1964:496), so müsste man sogar fast alle Menschen als bilingual bezeichnen. Er nutzt den Ausdruck *incipient bilingualism* zur Beschreibung des Anfangsstadiums des Kontakts zwischen zwei Sprachen. Damit trifft er keine Aussage zur Mindestanforderung an die Sprachkompetenz bei Zweisprachigen. Sie können somit vielleicht eine Sprache weder sprechen noch schreiben, aber einige Wörter, wie Begrüßungsformen oder Floskeln in dieser Sprache lesen oder verstehen (vgl. Edwards 2004:7; Macnamara 1967:60). Dies wird auch als *passive* oder *rezeptive Zweisprachigkeit* (vgl. Kapitel 2.11.1) bezeichnet. Haugen (1969:6f.) sieht den Ausgangspunkt für die Zweisprachigkeit in der Fähigkeit, vollständige sinnvolle Äußerungen in einer Sprache von sich zu geben, die nicht die Muttersprache ist. Baetens Beardsmore (1982:6) teilt theoretisch diese Auffassung, da der Prozess hier beginnt, merkt aber an: „[...] it does not seem to stand up to the test of common-sense reality“. Unseres Erachtens kann eine realistische Auffassung von Bilingualität sich nur zwischen diesen beiden Polen bewegen, weshalb sich unsere Ansicht am ehesten mit der von Grosjean (1996:162) deckt, der unter Zweisprachigen auch „Personen [versteht], die eine mündliche Kompetenz in einer Sprache haben und eine schriftliche Kompetenz in einer anderen, Personen, die zwei Sprachen mit unterschiedlicher Kompetenz sprechen [...] ebenso wie den eher seltenen Fall von Personen, die zwei (oder mehrere) Sprachen perfekt beherrschen“. Dies ähnelt auch Baetens Beardsmores (1982:3) Definition:

Bilingualism [...] must be able to account for the presence of at least two languages within one and the same speaker, remembering that ability in these two languages may or may not be equal, and that the way the two or more languages are used plays a highly significant role.

Bilinguale müssen also nicht unbedingt beide Sprachen wie die jeweiligen monolingualen Sprecher beherrschen (Varro 2005:68). Da Zweisprachige nicht immer beide Sprachen auf allen sprachlichen Ebenen gleich gut beherrschen – vermutlich ebenso wenig wie Einsprache in ihrer Erstsprache auf allen sprachlichen Ebenen über eine gleich hohe Kompetenz verfügen –, muss

die Kompetenz in verschiedenen Bereichen gemessen werden (Romaine 1995:12), nach Mackey (1972:557) jeweils in beiden Sprachen auf den Gebieten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen auf phonologischer bzw. grafischer, grammatischer, lexikalischer, semantischer und stilistischer Ebene. Die Bilingualität wird hier als ein Kontinuum angesehen, die bei jedem Zweisprachigen unterschiedlich ausfallen kann. Theoretisch muss es keine Verbindung zwischen den Fähigkeiten auf zwei verschiedenen Ebenen geben. Ein Bilingualer kann z. B. in einer Sprache eine gute Aussprache haben, aber große Defizite in der Lexik oder umgekehrt. Praktisch hängen jedoch manche Fähigkeiten miteinander zusammen. So ist es unwahrscheinlich, dass man eine Sprache sprechen kann, ohne sie zu verstehen. Diese differenzierte Betrachtung der Sprachkompetenz ermöglicht es aber, auch Personen als zweisprachig anzusehen, die in einer der beiden Sprachen z. B. lesen, aber nicht richtig schreiben können, die man ansonsten eventuell als monolingual einstufen würde. Romaine (1995:14) schlägt vor, auch die kommunikative Kompetenz mit einzubeziehen, also das Wissen darüber, wann und wo etwas angemessenerweise gesagt werden sollte. Was aber das Messen der Bilingualität und die Einordnung von Personen in verschiedene Kategorien Zweisprachiger anbelangt, gibt es große Schwierigkeiten (vgl. Field 2011:7).

Liphardt (2013:11) legt großen Wert auf die Grundkompetenzen Lesen und Schreiben. Die Beherrschung der Schriftsprache sei eine wesentliche Voraussetzung für die ausgewogene Entwicklung beider Sprachen. Des Weiteren erkenne man einen Muttersprachler an der Aussprache und Sprachmelodie. Liphardt (op. cit.) räumt aber selbst ein, dass sogar bei einem doppelten Erstspracherwerb (vgl. Kapitel 2.4.5) ein Akzent in der schwächeren Sprache vorkommen könne, welchem man jedoch keine zu große Bedeutung beimessen sollte.

Anzumerken ist außerdem, dass sich Sprachkenntnisse im Laufe des Lebens ändern können. Diesbezüglich bemerkt Liphardt (2013:15) richtig: „Die Zweisprachigkeit ist kein statisches Gebilde, sie bedarf einer ständigen Stabilisierung und Weiterentwicklung.“ Abgesehen davon verfügt ohnehin jeder Mensch „lediglich“ über einen Idiolekt, d. h. einen Teil aus dem Gesamtwortschatz einer Sprache. Man eignet sich auch abhängig von seinen Vorlieben und seinem Beruf Kompetenzen auf verschiedenen Gebieten an. Eine Sprache auf der lexikalisch-semantischen Ebene vollständig zu beherrschen, ist (fast) unmöglich.

In Anlehnung an die Unterscheidung zwischen dem akademischen Standard und dem weniger formellen Gebrauch einer Sprache plädiert Varro (2005:71) für solch eine Differenzierung im Bereich der Zweisprachigkeit in *school bilingualism* und weniger formelle Erscheinungen der Zweisprachigkeit, bspw. in der Familie. Bei Varro findet sich zudem das Konzept der symbolischen Bilingualität. Der symbolische Wert dessen, was die Zweisprachigkeit der Kinder dar-

stellt, scheint wesentlich bedeutender zu sein als die sprachliche Kompetenz (Dubar 2000, zit. n. Varro 2005). Dass die Zweisprachigkeit eine gewählte Identität darstellt, zeigt sich darin, dass manche Jugendlichen, obgleich sie nur die Mehrheitssprache des Wohnlandes sprechen, sich mit einer Familiensprache identifizieren, die sie sich niemals angeeignet haben. Sie bedauern es dann, die Sprache der Eltern niemals gelernt zu haben. Solche Personen bezeichnet Varro (2005:72f.) als „symbolically bilingual“.

Angesichts der vielen in der Forschung vorzufindenden Definitionen des *Bilingualismus* stellen Altarriba/Heredia (2008:3) fest: „In fact, it is probably best to say that an individual is as bilingual as is demanded by a particular task or context.“ Denn es gibt diverse Konzepte der Zweisprachigkeit. Einige werden im Folgenden vorgestellt.

2.4 Konzepte

Zweisprachigkeit wurde häufig in Form von gegensätzlichen Kategorien oder Konzepten beschrieben, die sich auf Faktoren wie die Sprachkompetenz, Funktion, das Alter zu Erwerbsbeginn etc. stützen (vgl. auch Romaine 1995:11). Es folgt die Erläuterung einer Auswahl solcher Konzepte:

2.4.1 *Ambilingualism* vs. doppelte Halbsprachigkeit

Der Terminus *ambilingual* beschreibt Zweisprachige, die in beiden Sprachen in allen Bereichen eine gleich hohe Sprachkompetenz, aber in keiner dieser Sprachen Interferenzen aus der jeweils anderen aufweisen (Halliday/McIntosh/Stevens 1966:78f.). Bilinguale haben zwar das biologische und kognitive Potential, beide Sprachen vollständig zu erlernen (Montrul 2008:107). Nach Baetens Beardsmore (1982:7) kommt dies aber nicht vor, da hierzu alle Erfahrungen doppelt gemacht werden müssten. Eine ähnliche Ansicht vertreten Baker/Jones (1998:12), Grosjean (1989:6, 1998:132) und Field (2011:14f.), denen zufolge es sich um eine idealisierte Vorstellung von Bilingualen handelt, die in der Realität selten zutrifft. Zumeist sei die Zweisprachigkeit durch ein funktionelles (in der Sprachverwendung) und repräsentationelles (in der Sprachkenntnis) Ungleichgewicht gekennzeichnet (Montrul 2008:18). Deshalb sollten eher andere Arten der Zweisprachigkeit als Norm betrachtet werden und nicht als niedrigere Zustände der Bilingualität (vgl. ebd.).

Das Gegenstück bildet die doppelte Halbsprachigkeit oder der Semilingualismus. Die Erscheinung an sich hat wohl zuerst Bloomfield 1927 erwähnt (vgl. z. B. Romaine 1995:6), ohne den Terminus selbst zu nutzen. Dieser geht nach Martin-Jones und Romaine (1986:26) auf Hansegård zurück. Semilingualismus ist erkennbar an der eingeschränkten Beherrschung der Grammatik und Lexik in beiden Sprachen (Hansegård 1975, zit. n. Daller 1999:52). Jaakkola (1973, zit. n. Daller 1999:57) hingegen nennt das Phänomen, dass Bilinguale in einer Diglossiesituation ihre Sprachen nicht auf allen Gebieten gleich gut beherrschen auch „Partilingualismus“. Dann müssten aber wohl die meisten Menschen als semilingual bezeichnet werden (Daller, op. cit.).

Seit Beginn der Siebziger Jahre des Zwanzigsten Jahrhunderts taucht *Semilingualismus* häufig in der Debatte zur Sprachkompetenz von Einwandererkindern auf, veranlasst durch ihre oft schlechten Schulleistungen (Daller 1999:52). Lernen Kinder in der Enkulturationsphase zwei Sprachen, würden sie zwar beide sprechen, aber keine ausreichend gut (Schrader/Nikles/Griese 1976). Der Begriff fand seine Verbreitung in Schweden vor allem durch Skutnabb-Kangas und Toukomaa (Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976 und Toukomaa/Skutnabb-Kangas 1977, zit. n. Daller 1999:51f.). Ein Vergleich der sprachlichen Leistungen von Kindern finnischer Einwanderer in Finnisch und Schwedisch mit denen jeweils in Finnland und Schweden monolingual aufwachsender Kinder ließ auf Verzögerungen in der Entwicklung beider Sprachen bei den bilingual aufwachsenden Kindern schließen. Auch über die Kinder von Migranten in Deutschland heißt es in der Literatur häufig, sie würden weder ihre Herkunftssprache noch Deutsch richtig beherrschen (vgl. dazu Tarmas 2007:47).

Einerseits kann mit *Semilingualismus* die Übergangsphase bei Verlust der Erstsprache, aber (noch) keiner vollständigen Aneignung einer zweiten Sprache gemeint sein. Der Terminus kann aber auch einen anhaltenden Zustand beschreiben, in dem ein Bilingualer beide Sprachen im Vergleich zur Norm nur unzureichend beherrscht (vgl. dazu Skutnabb-Kangas 1984:251; Heilmann-Bernoussi 2011:21). Dadurch kann der Semilinguale nur an den simpelsten Kommunikationsprozessen teilnehmen (ebd.). Die Beurteilung erfolge oft auf Grundlage des Mischens beider Sprachen (Romaine 1995:6).

Der Terminus wird oft kritisiert (vgl. dazu Daller 1999:51). Nach diesen Studien könnte die mangelnde Beherrschung beider Sprachen mit einer sozialen Stigmatisierung einhergehen, was die psychische, soziale und moralische Entwicklung der Zweisprachigen ihr gesamtes Leben behindern könnte (vgl. Baetens Beardsmore 1982:10). Skutnabb-Kangas (1984:254ff.) berichtet von unterschiedlichen Studien zum Thema Semilingualismus. Im Bereich der Syntax weisen diese kaum auf Defizite hin, in der Lexik bei verschiedenen Migrantengruppen hingegen schon.

Eine mögliche Erklärung ist, dass der Erwerb der Syntax (vermutlich) früher abgeschlossen ist als der der Lexik, der auch in der Erstsprache ein Leben lang anhalten kann (vgl. auch Kapitel 2.3.1). Da die Aneignung der Lexik deutlich länger andauert, ist diese besonders anfällig für Störungen und dadurch bedingte Defizite. Als eventuelle Ursachen werden die ghetto-ähnlichen Bedingungen angeführt, unter denen die Einwanderer leben (vgl. Baetens Beardsmore, op. cit.). Durch diese Isolierung fehlt ihnen der notwendige Kontakt mit der Gastsprache. Gleichzeitig ist der Input in der Herkunftssprache geringer als es in ihrem Herkunftsland der Fall gewesen wäre. Eine mögliche sprachliche Unterentwicklung ist somit nicht zwingend in der Zweisprachigkeit selbst, sondern in den sozioökonomischen Umständen begründet. Haller (2010:9f.) sieht einen wesentlichen Grund für die unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen von Migrantenkindern in ihrem mangelnden Selbstwertgefühl gegenüber den einheimischen Mitschülern. Dieses wirke sich negativ auf die Lernfähigkeit aus.

Obwohl in der Literatur weit verbreitet, ist der Terminus *Halbsprachigkeit* in der Spracherwerbsforschung aufgrund seiner unklaren Definition und abwertenden Konnotation umstritten (vgl. auch Leitner/Pinter 2010:34; Daller 1999:51ff.; Skutnabb-Kangas 1984:248ff.). Bedeutende Kritik an den Arbeiten zur doppelten Halbsprachigkeit üben Martin-Jones/Romaine (1986:29). Wie auch andre Autoren (vgl. Boos-Nünning/Gogolin/Vollerthun 1985:53f.; Boos-Nünning/Gogolin 1988:39ff.) fragen sie, wie valide die benutzten Sprachtests zur Feststellung der Sprachkompetenz bilingualer Kinder sind. Ein anderer bedeutender Kritikpunkt findet sich bei Romaine (1995:261f.). Weder Hansegård noch Bloomfield erläutern den Maßstab, den sie zur Bewertung eines defizitären Sprachstands anlegen. Es fehlt eine Definition der oft zitierten *full competence*, über die Semilinguale nicht verfügen. Die sprachliche Norm wird also nicht definiert, an der die sprachlichen Defizite beurteilt werden. Ungeachtet der fehlenden Definition einer sprachlichen Norm stößt man auch bei Monolingualen auf sprachliche Defizite (vgl. auch Daller 1999:61). Zudem seien die Messmethoden schichtspezifisch und daher ungeeignet (Edelsky et al. 1983:11). Anhand von Tests, die auf Grundlage der Normen der Mittelschicht entwickelt wurden, würden häufig Personen aus der Unterschicht beurteilt, für die andere Gruppennormen gelten. So hätten viele Angehörige der Unterschicht eine spürbar höhere mündliche als schriftliche Sprachkompetenz. Verwende man nun jedoch eine mittelschichtspezifische Norm, führe dies zu falschen Ergebnissen (ebd.). Dies wäre sicherlich auch in einer einsprachigen Situation der Fall. Grosjean (1992) wendet sich ebenfalls gegen Untersuchungen zur Zweisprachigkeit, die auf Grundlage der monolingualen Norm geschehen. Von einem Zweisprachigen würde somit erwartet, dass er zwei Einsprachige in einer Person sei. Diese Ansicht lehnt Grosjean zu Recht ab, weil so das Besondere der bilingualen Sprachkompetenz verkannt wird:

The high hurdler blends two types of competencies, that of high jumping and that of sprinting. When compared individually with the sprinter or the high jumper, the hurdler meets neither level of competence, and yet when taken as a whole the hurdler is an athlete in his or her own right. No expert in track and field would ever compare a high hurdler to a sprinter or a high jumper, even though the former blends certain characteristic of the latter two. (ebd.:55)

Unter anderem aufgrund der abwertenden Konnotation distanzieren sich Daller (1999:61) sowie Cummins/Swain (1983:31) vom Terminus *Semilingualismus*. Sie zweifeln allerdings nicht an, dass es diese Erscheinung gibt. Auch Skutnabb-Kangas (1984) geht nichtsdestotrotz davon aus, dass eine Form der Zweisprachigkeit existiert, die diesem Begriff entspricht. Sie führt an: „[S]emilingualism describes something that may exist but something that we know close to nothing about“ (ebd.:260). Nach Cummins (1979a) ist Semilingualismus eine Erscheinungsform einer niedrigen CALP (*cognitive academic language proficiency*) in beiden Sprachen. Während die BICS (*basic interpersonal communicative skills*) (Cummins, op. cit. und 1980) von allen Sprechern einer Sprachgemeinschaft erworben werden, ist dies bei den CALP nicht immer der Fall (Cummins 1980:176). Somit könne man Unterschiede zwischen den Sprechern nur auf der CALP-Ebene erkennen (Daller 1999). Die Erscheinung gleiche der in einer einsprachigen Situation, nur dass sie sich in zwei Sprachen zeige. Darum hält es Daller (op. cit.:53) für richtig, gewisse Gefahren für die sprachliche Entwicklung von Migrantenkindern zu sehen. Differiert die Familiensprache von der Umgebungssprache, ist der Gebrauch der Herkunftssprache oft auf die Kommunikation mit der Familie und Verwandtschaft begrenzt. Da die Umgebungssprache in solchen Fällen sowohl in der Schule als auch mit Freunden gebraucht wird, sollten sich nach unserer Einschätzung bei einem entsprechenden Bildungsstand zumindest in dieser Sprache sowohl die CALP als auch die BICS entwickeln. Daher stellt sich die Frage, ob eine solche Person als doppelt halbsprachig bezeichnet werden kann. Außerdem dauere es fünf bis sieben Jahre, bis die CALP in der Zweitsprache altersadäquat entwickelt sei (vgl. z. B. Goepel/Childerhouse/Sharpe 2014). Dies würde tatsächlich bedeuten, dass Lücken geschlossen werden können. Deshalb sieht Daller (1999:56) beim Gebrauch der Bezeichnung *Semilingualismus* die Gefahr, dass diese Defizite nicht als vorübergehend, sondern als dauerhaftes Charakteristikum eines bilingualen Kindes betrachtet werden. Verhallen (1994:3, zit. n. Daller 1999) nimmt jedoch an, dass der Rückstand gegenüber einsprachig aufwachsenden Gleichaltrigen bei Einwandererkindern sich im Wortschatz im Laufe der Schulzeit sogar vergrößert statt kleiner zu werden bzw. zu verschwinden. Auf etwaige Wortschatzdefizite bei Bilingualen wird in dieser Untersuchung in den Kapiteln 4.2.4, 4.3.3.2.3 sowie 4.3.3.3.1 nochmals eingegangen.

2.4.2 Balancierte Zweisprachigkeit vs. Sprachdominanz

Als *balanciert* bzw. *symmetrisch* oder *ausgewogen* wird Bilingualität bezeichnet, wenn der Zweisprachige in beiden Sprachen (während eines längeren Zeitraums) über eine gleich hohe Kompetenz verfügt. Dabei kann diese in keiner oder aber in beiden Sprachen von der Monolingualer variieren, etwa durch Interferenzen aus der jeweils anderen Sprache (Baetens Beardsmore 1982:9). Heimann-Bernoussi (2011:20f.) sieht den Begriff der ausgewogenen Zweisprachigkeit als problematisch an, da damit auch gemeint sein kann, dass eine Person in beiden Sprachen eine gleiche Leistung erbringe, die aber in beiden Fällen niedrig ausfällt. Häufig werden in der Literatur damit jedoch Bilinguale mit einer altersgerechten Kompetenz in beiden Sprachen zusammengefasst. Field (2011:14f.) beschreibt damit gar Menschen, die beide bzw. alle Sprachen sehr gut beherrschen, sich in beiden oder allen Sprachen fließend und auf muttersprachlichem Niveau äußern können. Sie verfügen in beiden Sprachen über ein breites Repertoire an Registern, von den informellen Registern für den Gebrauch mit der Familie oder Freunden bis zur formellen, akademischen (Schrift-)Sprache, z. B. für die schulische Verwendung. Was die Literalität anbelangt, könne der Bilinguale in beiden Sprachen mit gleicher Leichtigkeit Lesen und Schreiben (ebd.). Damit würde sich der Kreis zur ambilingualen Zweisprachigkeit schließen.

Als Beispiel für die symmetrische Bilingualität führt Bausch (2007:440) den simultanen Erwerb von zwei Erstsprachen bei Kleinkindern auf. Liphardt (2013:11) hält eine ausgewogene Zweisprachigkeit bei einer bilingualen Erziehung für ein realistisches Ziel. Die Kompetenzen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind dabei altersgerecht ausgeprägt, in einer Sprache könnte das Kind jedoch für einen Nichtmuttersprachler gehalten werden. Wenn dies nun in einer und nicht in beiden Sprachen der Fall ist, stellt sich die Frage, ob man in diesem Fall wirklich noch von einer balancierten Bilingualität sprechen kann.

Doch Zweisprachige können sich selten zu allen Themenbereichen gleich fließend und nuanciert ausdrücken (Baker/Jones, op. cit.), weil die Sprachen (in multilingualen Gesellschaften) bspw. verschiedene Zwecke erfüllen und einander ergänzen (vgl. auch Baker 2006⁴:6ff.; Fishman 1971:560, zit. n. Romaine 1999:62). So kann eine Sprache auf Arbeit, die andere im sozialen Umfeld gesprochen werden. Auch wenn annähernd eine Balance zwischen der Kompetenz in beiden Sprachen existiert, ist diese für gewöhnlich nicht von Dauer. Die Auffassung, Zweisprachige würden beide Sprachen gleich gut beherrschen, spiegelt damit ein vereinfachtes Bild von diesen Menschen wider, die manchmal als zwei Monolinguale in einer Person betrachtet werden (vgl. Baker/Jones, op. cit.).

Die Mehrheit der Bilingualen verfügt vermutlich in einer Sprache über eine höhere Kompetenz als in der anderen (vgl. dazu auch Zeiter 2011; Heimann-Bernoussi 2011:21; Montrul 2008:18) und ist somit der asymmetrischen Zweisprachigkeit zuzuordnen. Der Input und die Umgebungssprache haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung einer solchen Sprachdominanz. Diese ist jedoch kein starres Konstrukt. Da die Sprachkompetenz sich je nach Kommunikationsmöglichkeiten und geografischen Aufenthaltsorten durch häufigen (Nicht-)Gebrauch ändern kann, kann eine zunächst „dominierte“ Sprache zur „dominanten“ werden, wenn sich z. B. infolge der Auswanderung in ein anderssprachiges Land die Umgebungssprache ändert. Montrul (op. cit.) nennt als weitere Faktoren das Alter zu Erwerbsbeginn, die Erwerbsreihenfolge und den Kontext, in dem die Sprachen gebraucht werden (zu Hause, Kirche, Schule, Arbeit etc.). Weil es in der Literatur an einer eindeutigen Definition einer dominanten Sprache oder einer Methode zur Erfassung dieser Sprachdominanz mangelt⁶, präferieren viele Forscher die Termini *starke* und *schwache* (z. B. Kielhöfer/Jonekeit 2006) bzw. *stärkere* und *schwächere Sprache* (z. B. Müller et al. 2011³) (vgl. Kapitel 2.11.2). Abgesehen davon ziehen Cantone et al. (2008) die Bezeichnung *Sprachbalance* der *Sprachdominanz* vor, weil keine Sprache die andere dominiere, sondern sich in einer bestimmten Phase schneller entwickeln könne.

2.4.3 Rezeptive, produktive Zweisprachigkeit und *semibilingualism*

Bilinguale, die beide Sprachen verstehen und lesen, aber weder sprechen noch schreiben (können), werden als *rezeptiv* oder *passiv zweisprachig* bezeichnet (Baetens Beardsmore 1982:13). Der rezeptive Bilingualismus wird leichter erworben und hält länger an als der produktive. Baetens Beardsmore (op. cit.) führt als Beispiel Personen an, die im Erwachsenenalter ihren Wohnsitz in einen Ort mit einer anderen Umgebungssprache verlegen und dort ihre Erstsprache nicht gebrauchen. Da Letztere durch einen Aufenthalt im Herkunftsland wieder aktiviert werden kann, ist hier nicht von Halbsprachigkeit die Rede.⁷ Vermutlich werden jedoch die wenigsten Personen, die bilingual aufgewachsen sind, wirklich rezeptiv zweisprachig (vgl. Zeiter 2011).

Den Gegensatz bildet die produktive Zweisprachigkeit, also der Fall, dass man beide Sprachen schreiben und/oder sprechen kann (Baetens Beardsmore 1982:16). Damit wird allerdings nichts

⁶ zu verschiedenen Möglichkeiten, die relative Sprachdominanz oder -symmetrie von Bilingualen zu messen, und ihren Grenzen vgl. Baker/Jones (1998:88f.)

⁷ Bei der Migration in der Kindheit sei dies nicht unbedingt der Fall. Ist eine Person seit dem Kindesalter ihrer Erstsprache nicht mehr ausgesetzt, könne sie diese eventuell nicht mehr verstehen (Baetens Beardsmore 1982:14).

über die Kompetenz in beiden Sprachen ausgesagt. Die produktive Bilingualität kann also sowohl ausgewogen als auch asymmetrisch sein (vgl. Kapitel 2.4.2). Dieser Terminus umfasst so auch Zweisprachige, die eine Sprache besser sprechen als schreiben, während dies bei der anderen Sprache umgekehrt ist. Dabei bedeutet hier „besser“, dass Bilinguale dabei weniger Schwierigkeiten haben oder weniger von vergleichbaren Monolingualen unterschieden werden können. Dies kommt z. B. vor, wenn die Unterrichtssprache eine andere als die Alltagssprache ist (vgl. ebd.).

Eine Art Zwischenstufe bildet der *semibilingualism*. Damit meint Hockett (1958) eine rezeptive Bilingualität in Verbindung mit einer produktiven Einsprachigkeit.⁸ Hierfür sei ein Beispiel genannt, das Baetens Beardsmore (1982:13) für die rezeptive bzw. passive Zweisprachigkeit anführt, das aus unserer Sicht aber eher dem *semibilingualism* entspricht: ein in zwei Sprachen stattfindendes Gespräch, in dem beide Kommunikationspartner ihre jeweilige Muttersprache nutzen und die jeweils andere Sprache verstehen. Dieser Interaktionsweg werde aber nicht als „normal“ betrachtet und erfreue sich deshalb keiner großen Beliebtheit (ebd.).

2.4.4 Funktionale Bilingualität

Eine funktionale Zweisprachigkeit liegt vor, wenn beide Sprachen zu verschiedenen Zwecken gebraucht und eingesetzt werden (Heimann-Bernoussi 2011:24). Hier wird Sprache als Kommunikationsmittel betrachtet, das nach individueller Kommunikationsintention „in seiner ‚Gestalt‘ variiert“ (ebd.). Dabei kann eine Sprache nur rezeptiv, eine andere auch produktiv genutzt werden. Dies bringt unterschiedliche Fähigkeiten in den Sprachen mit sich. So kann im Falle einer funktionalen Zweisprachigkeit z. B. eine Sprache auf einem sehr hohen Niveau beherrscht werden, in einer Zweitsprache kommt die Person aber lediglich zurecht (Field 2011:16).

Gaarder (zit. n. Paulston 1978:311) unterscheidet ferner zwischen Bildungszweisprachigkeit (*elitist bilingualism*) und Umgangszweisprachigkeit (*folk bilingualism*). Im ersten Fall hat jemand neben seiner Muttersprache eine andere Sprache erworben, weil dies wohl einen „Menschen von Bildung und Kultur“ charakterisiert, z. B. um sich einen besseren Zugang zu anderen Kulturen oder bessere berufliche Perspektiven zu verschaffen oder für einen Auslandsaufenthalt. Die Bildungszweisprachigkeit sei in vielen westeuropäischen Gesellschaften oft in den oberen Schichten anzutreffen (op. cit.). Die Umgangszweisprachigkeit finde man bei Menschen

⁸ Andere Forscher verwenden diesen Terminus jedoch in der Bedeutung der doppelten Halbsprachigkeit (vgl. Kapitel 2.4.1).

vor, die in ihrem alltäglichen Leben eine zweite Sprache beherrschen müssen, etwa im Beruf, beim Einkauf, im Kontakt mit Behörden oder für die Teilnahme am sozialen Leben und Freizeitgeschehen. Als illustrative Beispiele gibt Cropley (1984:181) Minderheitengruppen und Migranten an, deren Umgebungssprache nicht mit der eigenen Muttersprache identisch ist.

2.4.5 Simultane, sukzessive, frühe und späte Zweisprachigkeit

Wagelaar (2008:6f.) spricht vom gleichzeitigen Spracherwerb bei Kindern, die in der sensiblen Phase mindestens zwei Sprachen ausgesetzt sind. Wie in Kapitel 2.3.1 beschrieben, gibt es allerdings unterschiedliche Auffassungen, wann diese endet. Haugen (1956:72f.) und Baetens Beardsmore (op. cit.) beschreiben die frühe Bilingualität als den Erwerb von mehr als einer Sprache in der Kindheit. Auch Montrul (2008:17) spricht bei einem Erwerb vor der Pubertät von früher Zweisprachigkeit. Unsworth (2005) und Schwartz (2004) setzen die Grenze für die frühe Zweisprachigkeit bei etwa vier bzw. fünf Jahren an. Solche Personen hätten weniger Schwierigkeiten beim Erwerb beider Sprachen als späte Bilinguale. Dadurch würden sie diese Sprachen besser beherrschen, insbesondere in der Aussprache und Intonation. Als Beispiel wird Hildegard angeführt, das zweisprachig erzogene Kind des Bilingualismusforschers Leopold, bei der im Deutschen Interferenzen aus dem Englischen in der Lexik und Syntax, aber seltener in der Aussprache und Morphologie festzustellen waren (vgl. auch ebd.:25f.). Liphardt (2013:11) gibt als Grenze zum sukzessiven Erwerb den frühen doppelten Erstspracherwerb spätestens ab einem Alter von sieben Jahren an.

Manche Wissenschaftler vertreten die Auffassung, mit *früher Zweisprachigkeit* sei ausschließlich simultane Bilingualität gemeint, also die gleichzeitige Aneignung von zwei oder mehr Sprachen (Heimann-Bernoussi 2011:22), wie dies z. B. in Familien der Fall ist, in denen das OPOL-Prinzip angewendet wird, d.h. jeder Elternteil spricht mit dem Kind „seine“ Sprache (Barron-Hauwaert 2011:123f.). Aber auch die *simultane Bilingualität* wird unterschiedlich definiert. De Houwer (2005:31) und Padilla/Lindholm (1976) bezeichnen nur solche Personen als frühe bzw. simultan Bilinguale, die seit ihrer Geburt beiden Sprachen ausgesetzt waren. Bei diesem Fall handelt es sich nach De Houwer (2009b:2) um einen bilingualen Erstspracherwerb (*bilingual first language acquisition, BFLA*). Sie spricht dann von keiner ersten und zweiten Sprache, sondern von zwei Erstsprachen. Der Erwerb der zwei Sprachen ähnele dann weitestgehend dem monolingualen Erstspracherwerb (Tracy 2007a:75). Eine Voraussage der genauen Entwicklung der Sprachen ist aber nicht möglich. Diese ist abhängig von den Lebensumstän-

den. Fehlt nach einer Auswanderung der Kontakt zur Literatur und/oder Gleichaltrigen aus dem Herkunftsland, werden hier bestimmte Repertoires nicht vorhanden sein. Jedoch ist das Schließen dieser Lücken mithilfe entsprechender Maßnahmen möglich. Als Synonyme zu *bilingual first language acquisition* findet man in der Literatur auch *first language bilingualism* (Swain 1972, zit. n. Varro 2005:74), *native bilingualism* (Varro, op. cit.), *infant bilingualism* (University of Oxford Medical Sciences Division) und *bilingual development* (De Houwer 2009a:2). Solche Kinder können von Kindheit an zwei Sprachen sprechen und verstehen. Die bilinguale Entwicklung stellt keine Gefahr für den Sprachentwicklungsprozess dar, sondern bietet eine Chance, die Monolingualen verwehrt bleibt (vgl. auch. ebd.:68), und zwar schon früh und vermutlich mit einem geringeren Aufwand und einem in bestimmten Bereichen (z. B. Phonetik, Sprachgefühl) besseren Ergebnis mehr als eine Sprache zu erlernen.

Ist ein Kind frühestens ab einem Alter von einem Monat oder spätestens ab Ende des zweiten Lebensjahres einer zweiten Sprache ausgesetzt, spricht De Houwer (1995a:223) vom bilingualen Zweitspracherwerb (*bilingual second language acquisition, BSLA*). Beim frühen Zweitspracherwerb (*early second language acquisition, ESLA*) sei der Lernkontext auch ein anderer als beim bilingualen Erstspracherwerb. Die Sprachumgebung des Kindes ändert sich so, dass sie eine zweite Sprache mit einer gewissen Regelmäßigkeit öfter hören als ihre Erstsprache (De Houwer 2009a:2). Es stellt sich allerdings die Frage, ob sich später auch Unterschiede zwischen dem BFLA und ESLA nach De Houwer in der Sprachbeherrschung zeigen.

Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000:503) setzen die Grenze zwischen dem simultanen und sukzessiven bzw. sequentiellen Erwerb bei Vollendung des zweiten Lebensjahres an. Grosjean (1996:172), Liphardt (2013:11), Montrul (2008:94) und McLaughlin (1984²) zufolge umfasst die simultane Zweisprachigkeit auch Menschen, bei denen der Erwerb der zweiten Sprache spätestens im Alter von drei Jahren eingesetzt hat. Liphardt (op. cit.) ergänzt, dass die betroffenen Personen in den folgenden Jahren weiterhin ständig mit beiden Sprachen in Berührung stehen müssen. Bei einem späteren Einstiegsalter handele es sich um den Erwerb einer Zweitsprache (McLaughlin, op. cit.). Später revidieren Vihman/McLaughlin (1982:36) diese exakte Grenze hinsichtlich der Unterscheidung zwischen der simultanen und sukzessiven Zweisprachigkeit. Die Autoren fügen hinzu, dass eine simultane Bilingualität vorliegt, solange die zweite Sprache erworben wird, bevor der Erwerb der ersten Sprache vollendet ist. Danach erwerbe das Kind die zweite Sprache über die Struktur der ersten, anstatt zwei getrennte Strukturen zu entwickeln. Diesen Fall bezeichnen sie als sukzessiven Spracherwerb. Dies ähnelt der Auffassung Montruls (2008:17), nach der der simultane Zweisprachigkeitserwerb in der frühen Kindheit stattfindet, bevor die sprachlichen Grundlagen in der ersten Sprache vorhanden sind. Dieser

wird auch als *bilingualer Erstspracherwerb* bezeichnet bzw. *2L1* (Meisel 2001) oder *bilingual acquisition* (Genesee 2000), weil sich beide Sprachen als Erstsprachen entwickeln (Montrul, op. cit.).

Eine sequentielle Zweisprachigkeit liege vor, wenn die zweite Sprache nach dieser Zeit erworben wird. Dann gibt es nach der Erwerbsreihenfolge eine Erst- und eine Zweitsprache (ebd.). Weiterhin unterscheidet Montrul zwischen frühem sequentiellem Bilingualismus in der Kindheit und dem Erwerb einer zweiten Sprache im Erwachsenenalter. Dabei beschreibt sie die frühe sequentielle Zweisprachigkeit als Äquivalent zum frühen Zweitspracherwerb in der Zweitspracherwerbsforschung. Der frühe kindliche Zweitspracherwerb vollziehe sich vermutlich im Alter von vier bis sechs Jahren, wenn die mündliche Sprache vollständig entwickelt ist, aber das Kind noch keinen formalen Unterricht erhalten hat. Beispiele sind Kinder von Migranten, die erst in der Vorschule die Mehrheitssprache erwerben oder im oben genannten Alter, zunächst einsprachig aufgewachsen, in ein Land mit einer anderen Umgebungssprache ziehen. Der späte kindliche Zweitspracherwerb erstreckt sich über die Grundschulzeit, wenn das Kind in einer oder beiden Sprachen formal unterrichtet wird (ebd.).

Von spätem Bilingualismus spricht Baetens Beardmore (1982:25) beim Erwerb einer zweiten Sprache ab dem zwölften Lebensjahr. Nitsch (2007:55f.) setzt diesen schon beim Spracherwerb ab neun oder zehn Jahren an. Auch hier gibt es also keine feste Definition. Nach Romaine (1999:63f.) gehört die späte Zweisprachigkeit sogar eher zur Zweitsprachenforschung. Obgleich der Zweitspracherwerb wie ein separates Forschungsgebiet betrachtet wird, zählt Montrul (2008:17) den Zweitspracherwerb als Sonderfall der Zweisprachigkeit.⁹ Gleichzeitig gesteht sie, dass das Ziehen der Grenze zwischen der Zweit- und Zweisprachigkeitsforschung willkürlich erfolgt.¹⁰ Jedenfalls hat man es hier mit einem sukzessiven bzw. sequenziellen

⁹ Dabei wird zwischen frühem Zweitspracherwerb (bei Kindern) und spätem Zweitspracherwerb (nach der Pubertät und im Erwachsenenalter) unterschieden (vgl. Montrul 2008:17).

¹⁰ Unter *natürlichem Zweitspracherwerb* (L2-Erwerb) versteht Felix (1982:9) eine Erwerbssituation, in der jemand, „nachdem er seine Muttersprache ganz oder teilweise gemeistert hat“, sich eine weitere Sprache ohne formalen Unterricht aneignet, z. B. durch den Besuch von Sprachkursen, Privatunterricht oder Selbststudium mithilfe von Lehrmaterialien wie Grammatiken oder durch Kontakt mit L2-Sprechern ausschließlich zu Zwecken des systematischen Ausbaus seiner Sprachkenntnisse (vgl. auch Wode 1974, Felix 1978). Damit ähnelt die natürliche L2-Erwerbssituation dem muttersprachlichen Erwerb insofern, als dass die Personen einem lerntheoretisch gesehen unstrukturierten Sprachinput ausgesetzt sind, aus dem die L2-Lerner die Grammatik der Sprache selbstständig und ohne systematische Hilfe anderer konstruieren müssen. Als typische Beispiele werden Einwandererkinder oder Gastarbeiter genannt, die ihre neue Umgebungssprache ausschließlich in der Kommunikation mit der L2-sprachigen Bevölkerung im Alltag erwerben. Was die Kinder anbelangt, stellt sich allerdings die Frage, ob nicht parallel ein formales Lernen im Schulunterricht stattfindet. Nach Benmamoun et al. (2013a) findet der (späte) Zweitspracherwerb nach der Pubertät statt im Gegensatz zum Erwerb einer Herkunftssprache in der kritischen Phase in der Kindheit.

Natürlicher Zweitspracherwerb ist also eine Kurzform für die adäquatere Bezeichnung *Zweitspracherwerb in einer natürlichen Umgebung/unter natürlichen Bedingungen*, wie sie bspw. Ravem (1969, zit. n. Felix 1982:9) gebraucht. Als weitere Termini für diese Erscheinung werden im Englischen *naturalistic second language*

Spracherwerb zu tun. Die Sprachen werden nacheinander erworben (Heimann-Bernoussi, op. cit.). Der sukzessive Spracherwerb kann sich im Unterschied zum simultanen Erwerb, der nach Müller et al. (2011³:15) immer natürlich erfolgt, sowohl natürlich vollziehen – wie es meist bei einem Kleinkind der Fall ist – als auch durch formalen Unterricht gesteuert werden. Unseres Erachtens kann auch beim simultanen Erwerb von mindestens zwei Sprachen eine künstliche Mehrsprachigkeit vorliegen, z. B. wenn ein Elternteil mit dem Kind ab dessen Geburt eine sehr gut beherrschte Fremdsprache spricht.

Bei simultan Bilingualen, in deren Familien beide Sprachen verwendet werden, kann das Erwerbseinstiegsalter genau bestimmt werden. Bei sukzessiv Zweisprachigen ist der genaue Zeitpunkt schwieriger zu bestimmen, seit dem sie der Mehrheitssprache ausgesetzt waren, denn einerseits sind sie ständig von Sprechern dieser Sprache umgeben und haben üblicherweise Zugang zu Medien in der Mehrheitssprache, andererseits ist aber unklar, ab wann sich Kinder für Anreize interessieren, die nicht direkt an sie gerichtet sind (Kupisch 2013:210).

Obgleich simultan Zweisprachige seit der frühesten Kindheit auch der Mehrheitssprache ausgesetzt sind, beherrschen sie nicht unbedingt mehr Aspekte der Grammatik als sukzessiv Zweisprachige (Kupisch 2013).

2.4.6 Natürliche vs. künstliche Zweisprachigkeit

Als natürlich bilingual bezeichnen Kielhöfer/Jonekeit (2006:14) Menschen, die in einem natürlichen Umfeld zwei Sprachen erwerben, weil sie diese brauchen, um zurechtzukommen. Die Eltern stimmen die Kommunikation intuitiv auf das Sprachniveau der Kinder ab. So erwerben Kinder in einer zweisprachigen Familie bspw. beide Sprachen automatisch. Die Sprache wird nicht als Lernstoff dargeboten. Als weiteres Beispiel für natürliche Bilingualität nennt Baetens Beardsmore (1982:8) Personen, die eine zweite Sprache durch den Umzug an einen anderen Ort erworben haben, weil dies für die Interaktion mit den Mitmenschen notwendig ist.

Gebraucht in einer einsprachigen Familie (mindestens) ein Elternteil eine Fremdsprache, um das Kind zweisprachig zu erziehen, spricht Saunders (1982, zit. n. Kielhöfer/Jonekeit 2006:14) von *künstlicher Bilingualität*. So versuchen wohl immer mehr deutsche Eltern in Deutschland, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen, indem ein Elternteil mit dem Kind eine Sprache spricht, die er meint, gut zu beherrschen. Dies ist häufig Englisch. Viele Linguisten bezweifeln aber

acquisition (Wode 1976, 1977; Ravem 1974, zit. n. Felix 1982:9) oder *informal learning* (z. B. Perkins und Larsen-Freeman 1975) und im Deutschen *ungesteuerter* (vs. *gesteuerter*) *Zweitsprachenerwerb* verwendet.

den Erfolg einer künstlichen mehrsprachigen Erziehung (vgl. Burkhardt Montanari 2010:77). Sie ist zudem sehr schwer, weshalb die wenigsten Eltern dies durchhalten (Kielhöfer/Jonekeit 2006:14).

Die künstliche bilinguale Erziehung ist mit einer anderen Auffassung von Zweisprachigkeit verbunden. Die zweite Sprache dient hier nicht als Verbindungselement zu einem Teil der Familie oder zur Kultur eines oder beider Elternteile, wie es bei bikulturellen oder im Ausland lebenden Familien der Fall ist, sondern es geht vielmehr darum, den Kindern Wissen zu vermitteln. Dabei haben die Eltern z. B. die Hoffnung, dass das Kind die zweite Sprache besser als im Schulunterricht erwirbt. Abweichungen in Phonetik und Syntax werden bewusst oder unbewusst in Kauf genommen (Burkhardt Montanari 2010:77).

Als berühmtes Beispiel für künstliche Zweisprachigkeit führt Burkhardt Montanari den Mehrsprachigkeitsforscher George Saunders an. Dieser ist englischsprachig und lebt mit seiner ebenfalls englischsprachigen Frau in Australien. Er hat Deutsch und Sprachwissenschaft studiert und mit seinen Kindern Deutsch gesprochen. Nach Saunders (1988) haben die Kinder sowohl Englisch als auch Deutsch sehr gut erworben. Burkhardt Montanari (2010:78) macht allerdings darauf aufmerksam, dass sich Linguisten schon von Berufs wegen ihren Kindern intensiv zuwenden, viel mit ihnen sprechen, darüber nachdenken, die Fortschritte beobachten, was nicht von jeder anderen Familie gesagt werden könne. Burkhardt Montanari weist zudem auf die Bedeutung eines qualitativ hochwertigen Inputs hin. Die eigene Sprachkompetenz muss immer über der des Kindes liegen, damit das Kind von Mutter und/oder Vater lernen kann (vgl. auch Kapitel 2.8.2). Eltern, die ihre Kinder künstlich zweisprachig erziehen, sollten ihre Sprachkenntnisse also ständig weiter ausbauen. Dies gilt aber sicherlich auch für Eltern, die lange im Einwanderungsland leben und (dadurch) weniger Kontakt zu ihrer Erstsprache haben. Fehler oder Unsicherheiten in Aussprache, Syntax und Lexik wird das Kind vermutlich übernehmen (ebd.).

2.4.7 Institutionell vs. außerinstitutionell erworbene Zweisprachigkeit

Ein weiteres Konzeptpaar – nach der Form des Erwerbs – bilden in der Zweisprachigkeitsforschung die institutionell, etwa durch Schulunterricht, und die außerinstitutionell erworbene Bilingualität, z. B. durch ein zweisprachiges Elternhaus oder wenn die Umgebungssprache nicht der Familiensprache entspricht. Ob der institutionelle oder gesteuerte Spracherwerb überhaupt einen Fall der Zweisprachigkeit darstellt, ist umstritten. So führt das Erlernen einer zweiten

Sprache in der Schule nach Weller (1993:9f., zit. n. Abendroth-Timmer/Breidbach 2000:13) nicht zur Zweisprachigkeit, „wenn bilingual zur Bedingung hat, daß der Mensch im unmittelbaren Wirkungsbereich zweier Sprachen steht [...] die normale, öffentliche Schule ist nicht in der Lage, die Zweisprachigkeitsbedingungen zu schaffen, die auf längere Sicht zum tatsächlichen Kontakt zweier ‚beherrschten Sprachen führen können‘“. Darauf würden auch empirische Untersuchungen von Housen/Baetens Beardsmore (1987:99f.) hinweisen, in denen festgestellt worden sei, dass das Sprachvermögen in einer Fremdsprache sehr davon abhängt, diese Sprache außerhalb der Schule authentisch nutzen zu müssen.

Nach Mattheis (1978:144, zit. n. Abendroth-Timmer/Breidbach 2000:14) liegt die Voraussetzung für eine gute Sprachbeherrschung nicht so sehr im intensiven Sprachkontakt, sondern mehr im Alter des Kindes und seiner kognitiven Lernfähigkeit sowie der Beziehung zu den Sprechern einer Sprache. Dadurch wird die Unterscheidung in institutionell und außerinstitutionell erworbene Zweisprachigkeit angezweifelt, auch von Abendroth-Timmer/Breidbach (2000:14), denn der Erwerb einer zweiten Sprache geschehe stets auf Basis der ersten und der kognitiven Reife. Die schon vorhandenen Sprachkenntnisse haben einen Einfluss auf den Erwerb jeder weiteren Sprache und umgekehrt.

2.5 Typen der Bilingualität nach Romaine

Romaine (1993:166ff.) stellt sechs Varianten der zwei- und mehrsprachigen Erziehung vor. Die Kategorisierung erfolgt anhand von drei Kriterien: den Sprachen, die die Eltern untereinander sprechen, denjenigen, die sie in der Interaktion mit ihren Kindern verwenden, und der Umgebungssprache.

Typ eins, *one person – one language (OPOL)*, beschreibt den Fall, dass Kinder in einer monolingualen Umgebung aufwachsen. Die Erstsprache eines Elternteils ist die Umgebungssprache. Der andere Elternteil spricht eine andere Sprache (vgl. auch Spohn 2010:11), also z. B. spricht ein Elternteil mit dem Kind in Deutschland Deutsch, der andere Türkisch. Dieses Trennungsprinzip gehe auf den Spracherwerbsforscher Ronjat (1913) zurück (vgl. Frigerio Sayilir 2007:111). Es kommt nach Lanza (2005:23) beim doppelten Erstspracherwerb am häufigsten vor. Voraussetzung ist jedoch, dass beide Eltern mit dem Kind viel spielen und sprechen (Burkhardt-Montanari 2010:31).

Beim zweiten Typ, *non-dominant home language*, haben die Eltern ebenfalls verschiedene Muttersprachen, von denen eine die Umgebungssprache ist. Beide nutzen in ihrer Kommunika-

tion mit dem Kind jedoch die Nichtumgebungssprache, um diese zu fördern, sodass das Kind der Umgebungssprache „lediglich“ außerhalb der Familie ausgesetzt ist.

Auch beim Typ drei, *non-dominant home language without community support*, wird in der Familie die Nichtumgebungssprache und außerhalb die Umgebungssprache verwendet. Der Unterschied zu Typ zwei liegt darin, dass die Muttersprache beider Elternteile dieselbe ist und die Familie an einem Ort wohnt, an dem die Umgebungssprache eine andere ist. Dieser Fall liegt in Deutschland z. B. bei Migrantenfamilien vor, die Deutsch oft nur im öffentlichen Bereich verwenden (vgl. auch Spohn 2010:11). Kinder, deren Eltern beide die Nichtumgebungssprache sprechen, bekommen hierin den größtmöglichen Input. Sie müssen die Umgebungssprache schnell erwerben – dieser Erwerb setzt häufig später ein (z. B. ab dem Besuch einer Kindertagesstätte oder ab der Einschulung) –, um außerhalb des Elternhauses kommunizieren zu können. In der Forschung steht oft die erfolgreiche Aneignung der Zweitsprache im Mittelpunkt. Stellt das Kind jedoch fest, dass die gesellschaftliche Anerkennung für die Minderheitensprache fehlt, weil diese bspw. in der Bildung nicht von Belang ist, kann sich das negativ auf den (weiteren) Erwerb dieser Sprache ausüben (vgl. Montrul 2008).

Typ vier nennt Romaine *double non-dominant home language without community support*. In diesem Fall lernt das Kind sogar drei Sprachen. Die Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen. Die Umgebungssprache entspricht keiner dieser Sprachen. Als Beispiel sei eine in Deutschland lebende Familie genannt, in der die Mutter Spanisch und der Vater Italienisch spricht. Beide verwenden in der Kommunikation mit dem Kind ihre jeweilige Erstsprache, in der Umgebung und in der Schule lernt das Kind Deutsch. Je nachdem, welcher Elternteil die Sprache des anderen spricht, fungiert diese als Familiensprache. Falls kein Elternteil die Sprache des anderen beherrscht, dient als Familiensprache die Umgebungssprache.

Den fünften Typ, *non-native parents*, könnte man auch als künstliche Zweisprachigkeit (vgl. Kapitel 2.4.6) bezeichnen. Das Kind wird in einer monolingualen Umgebung erzogen, deren Sprache auch die Muttersprache der einsprachigen Eltern ist. Ein Elternteil gebraucht in der Kommunikation mit dem Kind allerdings eine andere Sprache, in der er über eine hohe Kompetenz verfügt.

Die Fälle, in denen eine der in der Familie gesprochenen Sprachen keine Umgebungssprache ist, bezeichnet Lanza (2005:23) als *family bilingualism* im Gegensatz zur gesellschaftlichen Zweisprachigkeit, bei der das Kind beiden Sprachen auch außerhalb der Familie ausgesetzt ist. Beim Typ sechs nach Romaine, *mixed languages*, leben die zweisprachigen Eltern in einer Umgebung, die eventuell mit denselben Sprachen bilingual ist. Die Eltern „mischen“ beide Sprachen in der Interaktion mit dem Kind. Dazu zählen Müller et al. (2011³:51) diverse Untertypen

auf: So können die bilingualen Eltern nur eine gemeinsame Sprache haben, die sich mit der Umgebungssprache deckt. Hierzu kann man Familien zählen, bei denen die Eltern in der zweiten Einwanderergeneration bereits bilingual sind (vgl. auch Spohn 2010:11f.). Gebraucht jeder mit dem Kind seine jeweils andere Erstsprache, findet die Erziehung des Kindes dreisprachig statt. Der zweite Untertypus unterscheidet sich vom ersten lediglich darin, dass die Umgebungssprache auch eine der Muttersprachen nur eines Elternteils ist. Die gemeinsame Muttersprache der Eltern ist die Familiensprache. In einem anderen Fall kann keiner der Eltern die Umgebungssprache zu seinen Erstsprachen zählen. Das Kind kann in diesem Fall viersprachig aufwachsen, indem es neben der Umgebungssprache von jedem Elternteil mindestens jeweils eine Erstsprache erwirbt und eine andere gemeinsame Muttersprache der Eltern als Familiensprache gebraucht wird. Schließlich führen Müller et al. die Untervariante an, dass die bilingualen Eltern insgesamt vier verschiedene Erstsprachen beherrschen, und verweisen auf Afrika.

De Houwer (2009a:12) hält es allerdings für unwahrscheinlich, dass alle Personen in der Umgebung des Kindes beide Sprachen beherrschen. Z. B. der Bäcker oder Kinderarzt könnten einsprachig sein. Am wahrscheinlichsten ist es, dass manche Menschen in der Umgebung eine, andere beide Sprachen sprechen.

Dies zeigt, dass verschiedene Möglichkeiten der zwei- und mehrsprachigen Erziehung existieren. Die am häufigsten vorkommenden hat Romaine vermutlich schon beschrieben. Andere Varianten müssten näher untersucht werden (vgl. Müller et al. 2011³).

Nach Burkhardt Montanari (2010:36) ist es für das Kind nicht so wichtig, welche Sprache die Eltern miteinander sprechen. Es ist deutlich empfänglicher für die Sprachen, in denen es direkt angesprochen und in denen seine Reaktion erwartet wird.

2.6 Überforderung des Kindes?

Wie viele Sprachen ein Mensch lernen kann, ist grundsätzlich offen. Es ist durchaus möglich mit mehr als zwei Sprachen aufzuwachsen, und diese Situation ist nicht selten. (Burkhardt Montanari 2010:15)

So schön und bereichernd das Leben in mehreren Sprachen sein kann – es kann auch anstrengender sein als der einsprachige Alltag. (Burkhardt Montanari 2010:48)

Lehrer und Erzieher in Deutschland sahen in der Zwei- und Mehrsprachigkeit oft eine Belastung und empfahlen den Eltern fälschlicherweise, mit den Kindern Deutsch zu sprechen (vgl.

auch Haller 2010:9).¹¹ So seien Kinder aus bikulturellen Familien oft nicht in ihrer Minderheitensprache gefördert worden, die inhaltliche Planung an den Schulen habe sich aber auch nicht an ihnen orientiert (Haller 2010:9).

Liphardt (2013:15) bezeichnet bilinguale Erziehung als „eine komplexe, intensive und aufwendige Arbeit“. Sie ist für die Eltern mit „mehr Aufwand, mehr Konzentration und Beschäftigung mit dem Kind“ (Burkhardt Montanari 2010:48) verbunden.

De Houwers (2009a) Untersuchungen zur Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern zeigt, dass Kinder im Großen und Ganzen versuchen, wie ihre Sprachvorbilder in den beiden Sprachen zu sprechen. Das gilt für alle Sprachen und Sprachkombinationen beim doppelten Erstspracherwerb. Damit gebe es keinen Beweis für die Annahme, dass zweisprachige Kinder verwirrt seien und ihre Sprachen nicht auseinanderhalten könnten (ebd.:72). Wagelaar (2008:6f.) führt hierzu an: „Trotz der wesentlich größeren Anzahl von Phonemen, Wörtern, syntaktischen Strukturen und Regeln scheint das die Sprachkapazität des Kindes nicht zu überschreiten.“ Dies deckt sich mit dem generativen Spracherwerbsansatz, dass mehr als eine Sprache gleichzeitig erworben werden kann (Crain/Lillo-Martin 1999; Meisel 2001, 2004, 2007b:495f.).

Auch andere Forscher verneinen in Anbetracht der emotionalen und kognitiven Entwicklung des Kindes die Frage, ob der doppelte Erstspracherwerb eine Überforderung für das Kind darstelle (Siebert-Ott 2001:3f., Kielhöfer/Jonekeit 2006; Tracy 2008:114ff.; Klein 1992: 26f.; Günther/Günther 2004:35). Nach Burkhardt Montanari (2010:36) existieren auch keine wissenschaftlichen Beweise für durch Dreisprachigkeit hervorgerufene Probleme. Eine von ihr zitierte Trilinguale führt dazu an:

Man muss sich leider darüber bewusst sein, dass das Fassungs- und Vorstellungsvermögen einiger Mitmenschen leider immer noch überfordert ist, wenn ein junges Kind mehr Sprachen spricht, denkt und träumt als sie selbst. (Laetitia C., zit. n. Burkhardt Montanari 2010:101)

Manche stellen den doppelten Erstspracherwerb gar als recht unproblematisch dar: „Seit Hunderten von Jahren wachsen Millionen von Kindern in aller Welt drei- oder sogar mehrsprachig auf, *ohne irgendeinen negativen Nebeneffekt*“ (King/Mackey 2009: 38). Andere unterstreichen, dass die Kinder und ihre Lebenssituationen unterschiedlich sind (z. B. Siebert-Ott 2001:4). Im Falle einer Prädisposition für eine Sprachentwicklungsstörung könne der doppelte Erstsprach-

¹¹ Haller kritisiert gleichzeitig die bildungspolitische Entscheidung für den „Muttersprachen-Unterricht“. Sie sende das Signal aus, die Muttersprache gehöre nicht zum „normalen“ Lernprozess des Kindes. Dieser Unterricht sei zudem meist auf die Sprachen der früher angeworbenen „Gastarbeiter“ beschränkt und häufig „schlecht ausgestattet am Rande des Schulalltags (oft Nachmittagsunterricht) angesiedelt“ (Haller 2010:9), wodurch man sich davon abmelden könne.

erwerb sogar große Probleme mit sich bringen (Protasova/Rodina 2011:23, zit. n. Liphardt 2013). Da aber nicht klar ist, wie sich der Spracherwerb eines bestimmten Kindes bei einer einsprachigen Erziehung abgespielt hätte, kann hierüber nur spekuliert werden.

Wann eine bilinguale Erziehung erfolgreich oder gelungen ist, kann nicht eindeutig gesagt werden. Was Eltern und Lehrer für ausreichend halten, kann den Großeltern eventuell nicht genügen oder umgekehrt. Burkhardt Montanari (2010:16) zitiert dazu eine Mutter von zwei Kindern, die mit Deutsch und Italienisch bilingual aufwachsen:

Unsere Familie kommt aus Apulien, wir leben in Dortmund. Zu Hause sprechen wir meist Italienisch, die Kinder sprechen untereinander Deutsch. Sie sind gut in der Schule, und darüber bin ich sehr froh. Sie sprechen und lesen auch gut Italienisch, aber manchmal machen sie Fehler – sie lernen halt mehr Deutsch in der Schule. Ich finde das in Ordnung. Meine Schwiegereltern in Apulien mussten sich jedoch erst daran gewöhnen, dass unsere Kinder keinen Dialekt mit ihnen sprechen und auf Italienisch manchmal etwas verwechseln.

Im alltäglichen Leben ist es von Bedeutung, dass die bilinguale Person ihr Leben sprachlich meistern kann, problemlos dem Schulunterricht folgen, einkaufen, Freunde finden, sich mit ihnen verständigen kann. Ein zweisprachiges Kind sollte sich altersgemäß artikulieren können. Es ist dennoch unwahrscheinlich und nicht erforderlich, dass das Kind in allen Sprachen allen Anforderungen gerecht wird. Besucht ein mehrsprachig aufwachsendes Kind erfolgreich die deutsche Schule, so ist dies ein Beweis für seine guten Deutschkenntnisse. Es wäre jedoch unrealistisch zu erwarten, dass es sich genauso fließend über die in der Schule nur auf Deutsch behandelten Themen auch in der bzw. den anderen Sprachen äußern kann (vgl. auch Burkhardt Montanari 2010:16).

2.7 Bilingualität bei Geschwistern

Ein bisher nur wenig analysierter Aspekt ist die Kommunikation und Sprachwahl bei der Interaktion zwischen bilingual aufwachsenden Geschwistern.

Nach Varro (1984) kann sich die Zweisprachigkeit auch innerhalb einer Familie relativ unterschiedlich entwickeln, in Abhängigkeit vom Alter und der Stellung in der Geschwisterreihenfolge. Besucht das ältere Kind z. B. schon die Schule in der Umgebungssprache, wird das Baby diese Sprache vermutlich (auch) von seinem Brunder bzw. seiner Schwester hören. Somit erhält es in der Umgebungssprache (noch) mehr Input (Varro 1988:116, zit. n. Varro 2005; vgl. auch Silva-Corvalán 2014).

Ausgehend von den wenigen vorhandenen Forschungsarbeiten vermutet Barron-Hauwaert (2011:159f.), dass bilingual aufwachsende Kinder und Jugendliche dazu neigen, die Umgebungs- bzw. Schulsprache zu wählen. Diese wird dann zu ihrer „bevorzugten“ Sprache oder „the one the children feel most comfortable using“ (ebd.). Eine andere Möglichkeit für Kinder, die sich zwischen der Sprache des Vaters, der Mutter und der Umgebungs- oder Schulsprache hin- und hergezogen fühlen und keinen Elternteil enttäuschen wollen, ist das Mischen. Dies könnte bedeuten, dass Wörter aus einer Sprache in eine andere eingebettet werden oder die Sprache vom Gesprächsthema abhängt. In manchen dreisprachigen Familien würden die Geschwister eine dritte, neutrale Sprache bevorzugen. Die Kinder könnten sogar beschließen, eine der elterlichen Sprachen nicht zu sprechen. Eine bevorzugte Sprache würden die Geschwister allerdings nur in der Kommunikation miteinander nutzen und mit den Eltern in der jeweils als angemessenen betrachteten Sprache sprechen (ebd.:160).

2.8 Die Zweisprachigkeit begünstigende Faktoren

In jedem Fall stellt die bilinguale Erziehung eine Herausforderung für die Kinder und die gesamte Familie dar. Selbst unter den günstigsten Voraussetzungen muss der Erwerb beider Sprachen nicht unbedingt erfolgreich verlaufen (Liphardt 2013:12; Pearson 2009:396). Das Sprachmuster entsteht durch eine Mischung aus Genen, dem Umfeld zu Hause und der persönlichen Erfahrung eines jeden Kindes, einschließlich der Ferien, einem besonderen Freund oder einem Lieblingsfilm oder -buch, das zum Lernen und Denken anregt (Barron-Hauwaert 2011:125). Diese Mischung wird in zwei- und mehrsprachigen Haushalten besonders offensichtlich (ebd. 2011:124). Kinder, die in derselben Umgebung aufwachsen, müssen ihre beiden Sprachen nicht zwingend gleich gebrauchen oder die gleiche Affinität gegenüber diesen Sprachen aufweisen (ebd.:125). Es bleibt umstritten, ob die Veranlagung, die Eltern oder Gleichaltrige den größten Einfluss ausüben (ebd.:138).

Auch die Persönlichkeit bzw. der Charakter kann einen Einfluss darauf haben, wie sich Bilinguale durch Sprache ausdrücken. Dabei könnten extrovertierte Kinder einen Vorteil haben, weil sie mehr Gelegenheiten bekommen, eine Sprache zu trainieren. Sie haben weniger Angst, mit Fremden oder vor vielen Menschen zu sprechen, und schneiden in mündlichen Tests besser ab. Ruhige Kinder gebrauchen Sprache anders, etwa durch Lesen oder Schreiben. Aber auch solche Kinder können sich in einer informellen Situation mit dem Gebrauch von mehr als einer Sprache wohlfühlen (ebd.:138f.).

Der Erwerb mehrerer Sprachen ist durchaus möglich, unabhängig von der Sprachkombination und dem Prestige der Sprachen, solange günstige Bedingungen für den Mehrsprachenerwerb vorliegen (Varro 2005:65f.). Die Aufgabe der Eltern ist es, Übung anzubieten, die Minderheitensprache zu Hause zu erhalten und die Zweisprachigkeit der Kinder dadurch zu fördern.

2.8.1 Sprachtrennung

In Studien wird die Bedeutung des sprachlichen Umgangs in gemischtsprachlichen Familien unterstrichen. Damit ist gemeint, welche Sprache mit dem Kind bzw. den Kindern gebraucht wird und welche Sprache die Eltern untereinander sprechen (vgl. Varro 2005). Gemischtsprachliche Äußerungen seitens der Sprachvorbilder werden von De Houwer (2009a) als mögliche Ursache für eine unausgewogene, gar rezeptive Bilingualität genannt. Nach Burkhardt Montanari (2010:21) existieren viele Beispiele dafür, dass solche Kinder die Sprachen schwer trennen können, was unter anderem schulische Misserfolge nach sich ziehen könne. Eine besonders günstige Bedingung für den doppelten Erstspracherwerb ist nach Burkhardt Montanari (2010:20f.), Montanari (2002), Jiménez (2011), Baker (2007³:47) und Protasova/Rodina (2011, zit. n. Liphardt 2013) (zumindest in den ersten Jahren) eine konsequente Sprachtrennung durch die „Sprachvorbilder“, z. B. nach den Prinzipien OPOL (vgl. Kapitel 2.5), Familiensprache-Umgebungssprache oder eine funktionale situative Trennung. Letzteres meint bestimmte Situationen, in denen die zweite Sprache verwendet wird, z. B. in einer Spielgruppe oder an bestimmten Tagen (Liphardt 2013:12). Alternativ kann das Prinzip gelten, dass ein Gespräch in der Sprache fortgesetzt wird, in der es begonnen wurde (Burkhardt Montanari 2010:31). Ein bilingualer Kontext würde einen bilingualen Sprachmodus auslösen und beide Sprachen der bilingualen Person aktivieren (vgl. 2001). De Houwer (2009a:12) und Varro (2005:68) räumen ein, dass das OPOL-Prinzip¹² häufig eine Idealisierung ist, an die sich die Familienmitglieder nicht unbedingt immer streng halten. Kinder, die nach diesem Prinzip aufwachsen, hören für gewöhnlich, wie mindestens ein Elternteil in der Umgebung auch die andere Sprache gebraucht. Außerdem sage die Menge an Sprachmischung durch einen Elternteil nicht zwingend etwas über die Art des Inputs aus, den das Kind erhält (Lanza 2005:29). Ein Kind kann sich sehr wohl auch zwei Sprachen aneignen, wenn (mindestens) ein Elternteil beide Sprachen spricht. Die Empfehlung einer Sprachtrennung soll dem Kind helfen, die Sprachen besser auseinanderzuhalten und dementsprechend zu verwenden (vgl. dazu auch Liphardt 2013:12).

¹² von De Houwer als 1P/1L abgekürzt

Varro (2005:70) erinnert daran, dass diese Strategie vor allen Dingen das Engagement und den starken Willen des Elternteils erfordert, der nicht die Umgebungssprache spricht, denn dieser muss stets und meist in der Kommunikation mit den Kindern die Nichtumgebungssprache nutzen, selbst wenn die Eltern untereinander die Umgebungssprache sprechen.

2.8.2 Quantitativ und qualitativ hochwertiger Input

Schon Chomsky (1966:529) behauptete: „Mere exposure to the language, for a remarkably short period, seems to be all that the normal child requires to develop the competence of the native speaker“. Eine Person kann mehrsprachig werden, wenn sie von früh an ausreichend Input in mehr als einer Sprache erhält (Cantone 2011:226f.). Wird eine Sprache nur selten gebraucht, ist auch der Input klein. Dies beeinflusst das Sprachverhalten (vgl. dazu auch Liphardt 2013:12). Ab wann der Input groß genug zum Erwerb einer Sprache ist, wurde noch nicht nachgewiesen. „Sicher ist dies nicht möglich, wenn ein Kind eine Sprache 1 Stunde in der Woche hört. Aber wie viele Stunden Sprachbad wirklich notwendig sind, muss noch gezeigt werden“, führt Cantone (op. cit.) an. Immer wieder wird die Bedeutung der Menge des Inputs unterstrichen (vgl. auch De Houwer 2009a:71; Cantone 2011; Montanari 2010:20; Benmamoun et al. 2013b:278). Je mehr Zeit mit dem Kind verbracht wird, desto mehr Gelegenheiten bieten sich zum Sprechen. Dies begünstigt die bilinguale Erziehung (Burkhardt Montanari 2010:21).

Die Forschung zum Erwerb von Herkunftssprachen zeigt allerdings, dass die Menge des Inputs nicht unbedingt ausreichend ist (vgl. Dabrowska 2013:96). Denn die gemeinsame Zeit mit dem Kind muss zum Sprechen genutzt werden, damit das Kind die jeweilige Sprache möglichst gut erwirbt (Burkhardt Montanari, op. cit.). Außerdem wirkt sich ein qualitativ hochwertiger Input begünstigend aus. Dabei sollte der Input den Entwicklungsstand des Kindes leicht übertreffen, damit das Kind nach seinem jeweils aktuellen Lernstand und Lernbedürfnissen auswählen kann. So werden größere Kinder ihre Sprachkenntnisse nicht altersgemäß ausbauen können, wenn ihnen in der Sprache nur Alltagsgespräche angeboten werden. Hier sind weitere Sprachanlässe wichtig, z. B. Gespräche über Bücher (ebd.), aktuelle politische Ereignisse etc.

Studien wie die von Sánchez-Walker (2013, zit. n. Benmamoun et al. 2013b) zeigen zudem, dass der Spracherwerb unterschiedlich erfolgreich verlaufen kann abhängig davon, ob beide Elternteile die Herkunftssprache sprechen oder nur einer. Bei 60 Prozent der Studienteilnehmer sprachen beide Elternteile die Herkunftssprache, bei den übrigen 40 Prozent sprach sie nur ein Elternteil. Sánchez-Walker untersuchte das Verständnis von Relativsätzen bei Spanisch-Eng-

lisch-Bilingualen in einer englischsprachigen Umgebung. Das Spanische bietet hier zwei Möglichkeiten der Wortstellung, von denen eine der englischen Wortstellung entspricht, die andere aber nicht. Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnehmer, deren Eltern beide die Herkunftssprache beherrschten und gebrauchten, die Relativsätze mit beiden Wortstellungsmöglichkeiten so verstanden wie spanischsprachige Monolinguale. Diejenigen, bei denen nur ein Elternteil Spanisch sprach, verstanden die Relativsätze sehr gut, bei denen die Wortstellung der englischen entsprach. Das Verständnis von Relativsätzen mit einer anderen Wortstellung war jedoch fehlerhaft.

Ganz allgemein sollte mit dem Kind eine Sprache gesprochen werden, die man gut beherrscht. Manche Eltern ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik sprechen mit dem Kind Deutsch in der Hoffnung, ihm damit den Schulstart zu erleichtern, eventuell auf Rat von Erziehern oder Lehrern. Bei solchen Fällen wurden bereits negative Folgen festgestellt. Kinder sollten zumindest eine Sprache gut und richtig erwerben. Dies setzt einen korrekten und umfangreichen Sprachinput voraus und legt den Grundstein für den Erwerb weiterer Sprachen. Wird also bspw. in einer russischsprachigen Familie in Deutschland Russisch gesprochen, können die Kinder darauf aufbauen und eignen sich die deutsche Sprache schneller und einfacher an (vgl. auch Burkhardt Montanari 2010:43).

Zudem müssen die Eltern bereit sein, sich sprachlich weiterzubilden. Irgendwann müssen die Eltern ihren eigenen Wortschatz erweitern, um ihren Kindern einen umfangreichen Input bieten zu können. Leben die Eltern lange in einer Umgebung, wo eine andere als ihre Erstsprache gesprochen wird, zeigt sich die Tendenz, oft unbewusst Ausdrücke aus der Umgebungssprache aufzunehmen. Diese Sprache wird dann im Ausland häufig einfacher und ärmer, weil Input durch Diskussionen und Lesestoff ausbleibt (Burkhardt Montanari 2010:22). Es kommt allen zugute, wenn die Eltern bereit sind, selbst Neues zu lernen, ihre Sprachkenntnisse z. B. durch Lesen, Radiohören, Fernsehen oder Internetkontakte zu erweitern und über das so erworbene Wissen (für das Kind verständlich) zu sprechen.

Als weiterer begünstigender Faktor wird die Sprachvermittlung auf möglichst vielen perzeptiven Wegen genannt, z. B. Fernsehen, Radio, Filme, Hörbücher, Spiele, ein- und zweisprachige Kinderbücher (vgl. z. B. Burkhardt Montanari 2010:20). Nach Liphardt (op. cit.) wird die Rolle der schriftsprachlichen Kompetenz oft unterstrichen. So lernt das Kind narrative Strukturen kennen, kann ein besseres Gefühl für Stil entwickeln und vergrößert seinen Wortschatz. Dies bilde zudem die Grundlage für ein kontextunabhängiges Erzählen und den Perspektivenwechsel. Durch das Kennenlernen gleicher Geschichten in beiden Sprachen wird das Gefühl für Idiomatik gestärkt. Das Kind wird sensibel für die Willkürlichkeit von Benennungen. Bezieht man die

emotionale Komponente mit ein, z. B. beim Spielen, kann sich das Kind Wörter, Wortverbindungen und ihre situative Adäquatheit besser einprägen (ebd.).

Ratsam ist es auch, für die Kinder innerhalb und außerhalb der Familie „Sprachinseln“ zu schaffen, z. B. eine Spielgruppe in der Nichtumgebungssprache oder Freundschaften zu Familien, die dieselbe Sprache sprechen (vgl. auch Burkhardt Montanari 2010). Kinder erhalten so einen reicheren Input, wenn sie mehr Personen die Sprache sprechen hören. Schließlich neigt jeder Mensch zu einem Idiolekt. Außerdem lernen die Kinder z. B. Modeausdrücke eher von Gleichaltrigen als von ihren Eltern (ebd.:23).

2.8.3 Motivation

Zusätzlich wird in der Forschung die Bedeutung der Motivation für bilingual aufwachsende Kinder betont, eine Sprache zu sprechen, die in ihrer Umgebung nicht gebraucht wird – weder in der Nachbarschaft noch in den Medien noch in der Schule und vielleicht auch nicht vom zweisprachigen Elternteil. Es kann dann passieren, dass das Kind nicht versteht, warum es mit einem Erwachsenen eine bestimmte Sprache sprechen soll, der offensichtlich beide Sprachen versteht (vgl. auch Varro 2005:66). Arnbergs (1981, zit. n. Varro 2005:66) Studie zeigt außerdem, dass ein Kind nicht ausgewogen bilingual werden kann, wenn es die andere Sprache nur mit dem einen Elternteil spricht. Dazu benötigt das Kind ein durchmisches Netzwerk an Gesprächspartnern in der anderen Sprache (vgl. auch Burkhardt Montanari 2010:19). Da von außen oft nur die Sprachkompetenz bilingualer Kinder und Jugendlicher in der Umgebungssprache beurteilt wird, sind sie sich der Besonderheit ihrer Bilingualität nicht immer bewusst (vgl. auch Cantone 2011:237).

Abgesehen davon möchten Kinder meist so sein wie alle anderen, zumindest vorübergehend (vgl. auch Liphardt 2013:12). Burkhardt Montanari (2010) betont in bestimmten Altersstufen die Bedeutung dessen, dieselbe Sprache zu sprechen, um akzeptiert zu werden. So können Freunde und das soziale Umfeld die Bilingualität der Kinder beeinflussen (Barron-Hauwaert 2011:164). Haben zweisprachig aufwachsende Freunde, die die gleiche Nichtumgebungssprache sprechen, sehen sie, dass diese Sprachen auch von anderen Menschen gebraucht werden. Diese Personen können zu Vorbildern werden (Burkhardt Montanari 2010:23). Bleibt der Kontakt zu anderen bilingualen Kindern oder Jugendlichen aus oder ist er nur gering, kann sich das negativ auf die Haltung zur eigenen Bilingualität auswirken. Dies muss allerdings nicht zwingend so sein (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2006; Madden 2011, zit. n. Liphardt 2013:12).

Wichtig sind zudem Aufenthalte im Land der sonstigen Nichtumgebungssprache, also bspw. im Herkunftsland eines Elternteils. Das Kind „taucht“ dann in die Kultur ein und ist gezwungen, die Sprache, die ansonsten vielleicht nur in der Familie gesprochen wird, zu gebrauchen, um verstanden zu werden. Im Spiel mit anderen Kindern wird die Anwendung dieser Sprache als Spaß erlebt, die keine „reine Erwachsenensprache“ bleibt (vgl. auch Burkhardt Montanari 2010:22). Dadurch werden Kinder und Jugendliche motiviert, was die Grundlage für eine balancierte bilinguale Erziehung ist (Liphardt 2013:12f.). Dies kann durch den Besuch von Sprechern der Minderheitensprache ergänzt werden, etwa von Großeltern, einem Babysitter oder Freunden.

Außerdem wird als die Zweisprachigkeit begünstigender Faktor auch das Erlernen beider Sprachen in der Schule, eventuell sogar in einer bilingualen Schule erwähnt.

2.8.4 Gesprächsstrategien bei Sprachmischungen

Untersuchungen, die den Input durch die Eltern als Variable beim doppelten Erstspracherwerb beschreiben, basieren nach Lanza (2005:25f.) auf traditionelleren Sozialisierungstheorien. Dort wird die Rolle der Eltern als Sozialisierungspersonen unterstrichen. Manchen Studien zufolge bestimmen sie die Sprachwahl. Das Kind als sozialer Akteur, der diesen Prozess aktiv mitgestaltet, stand bisher kaum im Mittelpunkt der Untersuchungen. Noch weniger Aufmerksamkeit kam dem Interaktionsprozess selbst zu. Studien, die hingegen die Gespräche und Interaktion zwischen Kindern und Eltern untersuchen (vgl. dazu z. B. Lanza 2005:27ff.), würden neuere theoretische Ansätze zur Sozialisierung verfolgen (ebd.).

Lanza (ebd.: 29) fasst fünf Strategien zusammen, die Eltern nutzen, wenn das Kind die Sprachen mischt bzw. zur anderen Sprache übergeht. Bei der *Minimal Grasp Strategy* tut der Elternteil, als ob er das Kind in der anderen Sprache nicht verstehen würde. So soll das Kind dazu angeregt werden, wieder in die „richtige“ Sprache zurück zu wechseln. Bei der *Expressed Guess Strategy* stellt der Vater oder die Mutter eine Frage in der anderen Sprache, die mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten ist. Bei der dritten Strategie (*Repetition*) wird die Äußerung des Kindes in der anderen Sprache wiederholt. Die *Move On Strategy* besteht darin, dass das Gespräch einfach fortgesetzt wird. In diesem Fall läuft die Konversation zweisprachig bzw. „*dilingual*“ (Saville-Troike 1987) ab. Die Beteiligten müssen dann die jeweils andere Sprache verstehen, aber sie nicht unbedingt sprechen können. Die fünfte Möglichkeit besteht im Code-

Switching durch den Elternteil. Er nutzt dann also die Sprache, die das Kind soeben gebraucht hat. Die Sprachwahl wird in diesem Fall durch das Kind bestimmt.

De Houwer (2009a:71) unterstreicht die Bedeutung von monolingualen Gesprächsstrategien (im Vergleich zu bilingualen). Muss das Kind nicht beide Sprachen sprechen, kann es sein, dass es sich nur eine aktiv aneignet. Werde von Kindern jedoch erwartet, dass sie in der Sprache antworten, in der sie angesprochen werden, würden sie beide Sprachen lernen und könnten zwischen ihnen „umschalten“, falls der Kontext oder die Gesprächsperson dies erfordert (De Houwer 2009a:10). Dies setzt jedoch voraus, dass Kinder sich stets den Erwartungen der Eltern entsprechend verhalten.

Döpke (1992:191f.) hebt ebenfalls die Bedeutung der Strategie der elterlichen Reaktion auf das kindliche Sprachmischen und die Wahl der Sprache hervor. So betont auch Döpke die Bedeutung von *insisting strategies* – vergleichbar mit der *Minimal Grasp Strategy*. Die einzigen deutsch-englisch bilingualen Kinder in Australien in ihrer Studie, die Deutsch auch aktiv beherrschen, seien mit solchen *insisting strategies* aufgewachsen.

In psycholinguistischen Studien wurde versucht, die Verwendung der beschriebenen Gesprächsstrategien zu quantifizieren, um einen ursächlichen Zusammenhang zwischen der angewendeten Strategie und dem Grad an Sprachmischung beim Kind festzustellen (vgl. Nicoladis/Genesee 1998), mit negativem Ergebnis. Dort konnte also keine Verbindung zwischen der Strategie und dem Sprachmischen nachgewiesen werden (Lanza 2005:33). In dieser Studie wurden Gesprächselemente über verschiedene Entwicklungszeiträume und Gespräche mit unterschiedlichen Gesprächspartnern gebündelt. Dies führe zwar zu quantifizierbaren Ergebnissen, diese Quantifizierung stehe allerdings im Gegensatz zu den zugrundeliegenden theoretischen Ansätzen zur sprachlichen Sozialisierung und vernachlässige die wahre Bedeutung der Interaktion und ihren Einfluss auf die sprachliche Sozialisierung. Eine implizite Annahme dieses Ansatzes ist: „language socialization is instantaneous as opposed to developmental“ (ebd.).

2.8.5 Weitere Faktoren

Als einen wichtigen begünstigenden Faktor nennt Burkhardt Montanari (2010:19) ein stabiles und harmonisches Lebensumfeld. Eine entspannte familiäre Situation erleichtert den natürlichen bilingualen Spracherwerb im Gegensatz zu einer Situation, in der Kinder z. B. eine Trennung der Eltern oder Fluchterfahrungen verarbeiten müssen. Im Falle von Problemen hat deren

Bewältigung erst einmal Priorität, sprachliche Leistungen sind dann zunächst, ebenso wie schulische, zweitrangig (ebd.:20).

Mit politischen Zielen zusammenhängende psycho-soziale Faktoren können unter Umständen beim Spracherwerb und der Sprachwahl durch das Kind sogar den größten Ausschlag geben (vgl. Varro 2005:68; Aregall/Morató 2005). Kielhöfer/Jonekeit (2006:103), Jiménez (2011: 83ff., 214f.), Varro (2005:65f.) und Montanari (2002) fassen weitere Faktoren zusammen, die die bilinguale Entwicklung des Kindes begünstigen:

Der doppelte Erstspracherwerb gelingt vermutlich am besten bei einer positiven Einstellung des Umfelds, einschließlich der Familie, denn dies übt einen großen Einfluss darauf aus, ob ein Kind auf seine Bilingualität stolz ist oder sie eines Tages ablehnt. Schließlich reagieren Kinder sensibel auf die Reaktionen ihrer Mitmenschen, einschließlich der ihrer Eltern und deren Haltung zu ihrer Zweisprachigkeit. Dazu hält Pearson (2009:397) fest: „[P]arent attitudes are the best predictors of whether the parent will provide circumstances with adequate input in a minority language for their children to learn it“. Fördernd ist es auch, die Mehrsprachigkeit offen nach außen zu vertreten, also die Sprache, die man mit seinem Kind für gewöhnlich spricht, ebenso in Anwesenheit von Personen zu gebrauchen, die diese Sprache nicht verstehen, auch auf die Gefahr hin, dass diese anderen Menschen sich ausgeschlossen fühlen könnten (Burkhardt Montanari 2010:57).¹³

Ein weiterer, die Zweisprachigkeit begünstigender Faktor ist ein positives soziales Prestige beider Sprachen (vgl. Varro 2005:66f.). Dies zeigt sich bspw. daran, ob beide Sprachen auf dem Lehrplan stehen (vgl. ebd.) und in den Medien verwendet werden. Bei bestimmten Sprachen ist es heute immer noch wahrscheinlicher, dass die zweisprachige Erziehung auf gesellschaftliche Anerkennung stößt, weil diese Sprachen als nützlich, da wichtig für den Beruf, oder schön betrachtet werden, so etwa heutzutage in der Kombination von Deutsch mit Französisch oder mit Englisch (Burkhardt Montanari 2010:16; Liphardt 2013:12f.). Soziale Vorurteile seien meist vor allem gegenüber Sprachen von Einwanderern oder Gastarbeitern anzutreffen. So sind Türkisch oder Kurdisch, die in vielen Einwandererfamilien gesprochen werden, minderbewertet (Burkhardt Montanari, op. cit.). Erfahren die Familien Bewunderung und Anerkennung für die bilinguale Erziehung, werden sie dabei auch stark unterstützt; es existieren mehr Materialien und der Spracherwerb kann zusätzlich durch formalen Unterricht gefördert werden. Wissen-

¹³ Ein Gespräch über die Mehrsprachigkeit könnte die Situation wieder entspannen, wenn man den anderen Anwesenden erklärt, was man tut und warum. So können sie sich an der bilingualen Erziehung beteiligen und sie unterstützen, auch indem sie akzeptieren, das Gespräch zeitweise nicht zu verstehen (Burkhardt Montanari, op. cit.).

schaftliche Untersuchungen weisen darauf hin, dass die zweisprachige Erziehung dann leichter zu sein scheint als bei Sprachen, die als nutzlos angesehen werden, z. B. weil sie in der internationalen Wirtschaft keine (große) Rolle spielen. In manchen Studien, in denen Familien untersucht wurden, in denen ein Elternteil aus Frankreich oder Deutschland, der andere aus dem Maghreb oder Schwarzafrika stammt, war die Zweisprachigkeit von manchen Eltern gewünscht, aber unerreichbar (Streiff-Fenart 1989, Philippe 1991 und Collet 1996, zit. n. Varro 2005:67). Bei weniger angesehenen Sprachen ist es besonders wichtig, dem Kind die Kultur und die Bedeutung der Sprache zu vermitteln, bspw. durch Kleidung, Essen oder Feste (vgl. ebd.). Es kann für Kinder ein Anreiz sein, wenn sie merken, welche Welten sich ihnen öffnen, die ihren einsprachigen Freunden verschlossen bleiben (ebd.:79).

Für Kinder hängt das Prestige einer Sprache zudem mit den entsprechenden Sprechern in ihrem Umfeld zusammen. Das Ansehen dieser Personen transferieren sie auf die Sprachen (Kielhöfer/Jonekeit 2006:26). Später hänge das Prestige einer Sprache von den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Werten ab (ebd.).

Außerdem sind die emotionale und sprachliche Zuwendung bedeutsam. Dabei sollen die Ziele der zweisprachigen Erziehung realistisch gesetzt und kein überhöhter Leistungsdruck erzeugt werden. Der kindliche Spracherwerb ist erfolgreicher, wenn er mit positiven Erfahrungen verbunden ist, wie Spaß. Ansonsten geht die Freude an der Bilingualität schnell verloren und das Kind wird weniger aufnahmebereit (vgl. Burkhardt Montanari 2010:23). „Sprachförderung gelingt am besten, wenn eine emotional vertraute Person für das Kind Sprachanlässe schafft und Themen anbietet, die für das Kind wichtig und interessant sind“, merkt Liphardt (op. cit.) hierzu an.

Auch der Zeitpunkt des Beginns der bilingualen Erziehung könnte nach bisherigen Erkenntnissen wichtig sein. Diese kann bereits vor der Geburt einsetzen. Ab der 26. Schwangerschaftswoche können Kinder hören. Babys hören genau zu und entwickeln ein Verhältnis zu Sprachen, schon bevor sie beginnen zu sprechen. Vor allem in den ersten Lebensjahren können Gehör und Gehirn die Laute der unterschiedlichen Sprachen sehr gut aufnehmen. Kurze Zeit nach dem Lallen probiert das Kind seine Stimmbänder, Lippen und Zunge aus. Dies erklärt, warum Personen, die schon sehr früh mehr als eine Sprache lernen, diese meist akzentfrei sprechen. Das frühe Einsetzen der bilingualen Erziehung ist aber auch vorteilhaft für die Eltern. Sobald sich Erwachsene daran gewöhnt haben, mit einer Person eine Sprache zu sprechen, fällt es ihnen oft schwer, plötzlich dauerhaft in eine andere Sprache zu wechseln, was zudem auch die Kinder irritiert (Burkhardt Montanari 2010:40). Erfolgt dieser Wechsel nach und nach, indem mit dem Kind z. B. über einen gewissen Zeitraum beide Sprachen gesprochen werden, fällt diese Irrita-

tion vermutlich geringer aus. Ändert sich die Umgebungssprache durch einen Umzug der Familie, können auch größere Kinder sehr gut eine zweite oder weitere Sprache erwerben (vgl. auch ebd.). Skuttnab-Kangas und Toukoma (1976, zit. n. Jeuk 2017⁴) stellten bei ihrer Untersuchung von finnischen Migrantenkindern in Schweden bei Personen, die mit ca. zehn Jahren nach Migration eine weitere Sprache erworben haben nach einigen Jahren bessere Schwedischkenntnisse fest als bei den in Schweden geborenen Kindern finnischer Migranten. Schwieriger ist es, wenn bei unveränderten Lebensumständen die Entscheidung für eine bilinguale Erziehung fällt (Burkhardt Montanari, op. cit.). Solche Versuche würden häufig abgebrochen, insbesondere bei fehlender Vorbereitung oder Begleitung, z. B. durch einen Sprachkurs. Zur Illustration zitiert Burkhardt Montanari einen französischsprachigen Vater, der mit seinen Kindern zunächst – wie seine Frau – Englisch sprach, dann aber ein Kind auf Französisch ansprach. Dieses war daraufhin zwei Tage verzweifelt, weil es sich verwechselt fühlte.

Leider sind nicht alle günstigen Faktoren überall für alle Sprachen vorhanden. Dies bringt eine Ungleichheit zwischen Bilingualen mit sich und muss berücksichtigt werden (vgl. auch Varro 2005:65f.). Aber selbst bei günstigen Voraussetzungen für die Entwicklung einer balancierten Bilingualität wird diese nicht automatisch erreicht. Dazu sind Strategien, viel Arbeit und Durchhaltevermögen erforderlich.

2.9 Kontaktprodukte

In Deutschland hat Mehrsprachigkeit leider weder Tradition noch hat sie, selbst vor dem Hintergrund der heutigen Einwanderungsgesellschaft, besonders viele Fürsprecher. Entsprechend gilt nur „reines“ Deutsch als „gutes“ Deutsch. (Burkhardt Montanari 2010:55)

Kommt es in Bilingualen zum Kontakt und zur Interaktion zweier Sprachen, zeigt sich dies vor allem im lexikalischen Bereich. Die daraus resultierenden sprachlichen Einheiten werden als *Entlehnungen* bezeichnet (Karl 2012:148). Als weiteres Produkt des Sprachkontakts nennt Karl das Code-Switching. In der Bilingualismusforschung wird der Akzent bei beiden Sprachkontaktprodukten sehr unterschiedlich gesetzt und unterschiedliche Terminologien verwendet. Trotz der hin und wieder großen Unterschiede im Hinblick auf die morphologische und phonetische Integration oder pragmatische Intention ist beiden Kontaktprodukten etwas gemein: die Übertragung aus einer Sprache in eine andere. Die Folgen des Sprachkontakts sind an der Oberfläche an der Verwendung anderssprachiger Lexik klar zu erkennen (ebd.). Karl vermutet, dass im synchronen Sprachkontakt auch eine funktionale Auswirkung der einen Sprache auf die an-

dere beobachtet werden kann. Darauf würden schon viele Untersuchungen hindeuten, eine systematische Erforschung sei aber noch notwendig (ebd.:148).

2.9.1 Interferenzen

Weinreich (1977:15) definiert Interferenz als Abweichung von der Norm in der Sprachverwendung durch einen Bilingualen. Nach Mackey (1972) ist es der Gebrauch von Merkmalen einer Sprache beim Sprechen und Schreiben einer anderen. Es wird oft vermutet, dass Interferenzen häufiger aus der stärkeren in der schwächeren Sprache beobachtet werden (vgl. auch Presas 2000:25).

Interferenzen sind auch beim Dolmetschen und Übersetzen zu beobachten. Dort sind sie negativ konnotiert (vgl. auch ebd.). Sie können sich sowohl beim Verstehen zeigen, z. B. im Falle von „falschen Freunden“ bei der Rezeption in einer Fremdsprache, als auch im Produktionsprozess der Translation. Dies tritt auch bei professionellen Übersetzern auf (vgl. ebd.:25f.).

2.9.2 Übergeneralisierung und Simplifizierung

Abgesehen von diesen materiellen und nicht materiellen Transfertypen gibt es das Phänomen der Überproduktion, d. h., dass Strukturen in der Kontaktsprache öfter gebraucht werden, oder der Vereinfachung bzw. Simplifizierung verglichen mit der monolingualen Sprachverwendung. Karl beschreibt diese Erscheinungen gemeinsam als *Übergeneralisierung*. Dies ist mit dem Gedanken verbunden, dass bestimmte Sprachstrukturen, ob nun syntaktischer oder lexikalischer Art, über das Normalmaß hinaus gebraucht werden.

Dieses Phänomen wird in der Literatur sehr unterschiedlich bezeichnet, neben *overgeneralization* (z.B. Silva-Corvalán 2002; Heine/Kuteva 2005), z. B. auch als *overproduction* (z.B. Anstatt 2008), *overuse* (z.B. Polinsky 1997) und *simplification* (z.B. Ferguson 1982; Silva-Corvalán 2002; Trudgill 2010, der *simplification* neben *complexification* als mögliche Auswirkung des Sprachkontakts betrachtet).

Mit *Simplifizierung* meint Karl dagegen den Fall, dass für einen bestimmten Kontext in der einen Sprache eine Form, in der anderen Sprache eine andere Form gebraucht wird, während in der Kontaktsprache für denselben Kontext eine ganz andere Form verwendet wird, welche gleichzeitig formal weniger markiert ist als die erstgenannten Formen. Der Unterschied zu den anderen beschriebenen Modifikationen liegt darin, dass die Veränderung nicht unmittelbar aus

der anderen kontaktierenden Sprache übernommen wird, aber nichtsdestotrotz als Auswirkung des Sprachkontakts wahrgenommen werden kann (ebd.:150f.).

2.9.3 Nicht materieller Transfer

Der nicht materielle lexikalische Transfer, d. h. Veränderungen der Funktion bei gleichbleibender Form, findet in der Forschung zum Sprachkontakt weniger Berücksichtigung als das Code-Switching oder die Entlehnung. Nach Backus und Dorleijn (2009:75) sind in der Literatur leicht Beispiele dafür anzutreffen; eine theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema habe aber nur rudimentär stattgefunden. Meist seien Beispiele für nicht materiellen Transfer auf lexikalischer Ebene neben Beispielen für Code-Switching oder Entlehnung angeführt, oft jedoch ohne sie ausdrücklich theoretisch von diesen abzugrenzen (Karl 2012:152).

In Karls Studie wiesen 74 Prozent aller untersuchten Probanden mindestens einen nicht materiellen lexikalischen Transfer oder eine Übergeneralisierung auf. Daraus schlussfolgert sie, dass diese Transferphänomene sprecherübergreifend charakteristisch für die zweisprachige mündliche Kommunikation seien und nicht sprecherspezifisch. Deshalb sollten sie zu den mündlichen Kontakterscheinungen gerechnet werden (ebd.:172f.). Bei nur wenigen Teilnehmern wurden keine lexikalischen Transfererscheinungen festgestellt. 60 Prozent dieser Probanden entstammen der Gruppe, die Deutsch durch Migration nach dem Schulabschluss erworben haben. In dieser Gruppe konnten bei keinem einzigen Probanden nicht materielle Transferphänomene auf lexikalischer Ebene festgestellt werden. 40 Prozent des Nichtvorkommens lexikalischer Transfererscheinungen lassen sich in Karls Untersuchung der Gruppe zuschreiben, deren Mitglieder sich Deutsch durch Migration in der Schulzeit angeeignet haben und in der bei 83 Prozent der Studienteilnehmer mindestens eine Transfererscheinung festgestellt wurde. In der Gruppe der Studienteilnehmer, die ihr gesamtes Leben in der Sprachkontaktsituation mit dem Deutschen zugebracht haben, wiesen hingegen alle nicht materielle lexikalische Transfererscheinungen auf. Daraus leitet Karl die Hypothese ab, dass die Dauer und Intensität der Sprachkontaktsituation sich auf das Vorkommen nicht materiellen Transfers auf lexikalischer Ebene in der mündlichen Kommunikation bei Zweisprachigen auswirken (ebd.).

2.9.4 Codeswitching

Unter *Codeswitching* versteht man das Verwenden von (mindestens) zwei Sprachen innerhalb einer Aussage oder eines Gesprächs. Auch dieses Phänomän ist z. T. negativ konnotiert, weil manche es als Beleg für das Vorurteil sehen, Bilinguale könnten ihre Sprachen nicht konsequent trennen (Presas 2000:26). Die Abgrenzung zu Interferenzen scheint nicht immer klar zu sein (ebd.). Nach Baetens Beardsmore (1982) treten Interferenzen unfreiwillig und unbewusst auf, während Codeswitching bewusst und freiwillig geschieht.

Auch wenn vom normativen, akademischen Blickwinkel die klare Sprachtrennung respektiert werden muss, sind in der Kommunikation innerhalb der Familie das Mischen von Sprachen, Entlehnungen und Codeswitching doch natürliche Erscheinungen (Varro 2005:71ff.; Romaine 1995:2). Oft kann man beobachten, wie Bilinguale beide Sprachen gleichzeitig verwenden und anscheinend problemlos von einer Sprache in die andere „umschalten“, was als *Codeswitching* bekannt ist (vgl. auch ebd.). Romaine gibt auch Beispiele für den Sprachgebrauch kleiner Kinder an, um zu illustrieren, dass der Erwerb von zwei oder mehr Sprachen meist über das Mischen von Material aus beiden Sprachen erfolgt. Auch Canut (2002) bezeichnet diese Art, wie Zweisprachige sprechen, als *mélange* und *mixage*. Trotz der Sprachmischungen, die sich selbst bei Familien beobachten lassen, die auf Standardsprache besonders achten, dominiert weiterhin die puristische Vorstellung (Romeo 2005). So erleiden bilinguale „Mundarten“ in normativen Kontexten, etwa in der Schule – abgesehen von möglichen Ausnahmen, wie experimentellen oder fortschrittlichen Schulen, in denen die Besonderheiten bilingualer Kinder Berücksichtigung finden – dasselbe Schicksal wie alle anderen Sprachformen, die von der Standardsprache abweichen. Zweisprachige müssen sich an die akademischen Kriterien anpassen, d. h. an die Vorstellungen, was unter einem *Bilingualen* zu verstehen ist und wie er zu sprechen hat. Sie haben so zu sprechen, wie es in einem monolingualen Kontext als korrekt gilt (Varro, op. cit.). Häufig wird das Codeswitching als ein Zeichen mangelnder sprachlicher Kompetenz (vgl. auch Field 2011:viii f., der diese Auffassung jedoch nicht teilt) oder sprachlicher Verwirrtheit betrachtet. Dies hat sich unter anderem seit der Untersuchung von Poplack (1980) teilweise geändert. Der Sprachwechsel innerhalb eines Satzes wird nun teilweise als hohe Kompetenz in beiden Sprachen gedeutet (Field 2011:viii f.), da das Codeswitching bestimmten Regeln folgt (Koronkiewicz 2018). Diese Kommunikationsform wird in der Interaktion mit anderen Bilingualen verwendet (Montrul 2008:96). Auch andere Forscher unterstreichen die Fähigkeit Bilingualer, beim Sprechen von einer Sprache in eine andere überzugehen und so ihre Ausdrucksmöglich-

keiten und ihr persönliches Repertoire zu erweitern (Varro, op. cit.). Field betrachtet Codeswitching als eine normale Folge eines langzeitigen gesellschaftlichen Bilingualismus.

2.10 Sprachverlust und unvollständiger Spracherwerb

Wie Steven Pinker (2002), Sohn einer Einwandererfamilie in den USA, herausstellte, versuchen Kinder im Spracherwerb nicht nur, ihre Eltern nachzuahmen:

People's accents almost always resemble the accents of their childhood peers, not the accents of their parents. Children of immigrants acquire the language of their adopted homeland perfectly, without a foreign accent, as long as they have access to native speaking peers. They then try to force their parents to switch to the new language, and if they succeed, they may forget the mother tongue entirely. (Pinker 2002:391)

In der Tat eignen sich Kinder nach einer Migration die Sprache des neuen Landes meist schnell an. Dazu ist nicht viel Unterstützung durch die Eltern erforderlich. Barron-Hauwaert (2011:123f.) sieht hier einen Zusammenhang zwischen der genetischen „Blaupause“ eines Kindes und der Erfahrung mit seiner Umgebung. Bevorzugen die Kinder die neue Umgebungssprache infolge des gesellschaftlichen Drucks, haben viele Eltern berechtigterweise Angst, ihre Kinder könnten die Familien- oder Herkunftssprache verlernen. Fallstudien zeigen, dass die Mehrheitssprache, also die Landes- oder Schulsprache die Minderheitensprache dominiert, egal wie sehr sich die Eltern wünschen, dass das Kind Letztere spricht. Viele Eltern berichten, wie ihre Kinder den Gebrauch der Familiensprache außerhalb von zu Hause ablehnen (ebd.).

Es ist zwischen dem Sprachverlust und dem unvollständigen Spracherwerb zu unterscheiden. Dabei wird beim Sprachverlust (*attrition*) ein Sprachsystem beeinträchtigt, das bereits vollständig erworben wurde, aber durch externe Faktoren, z. B. weil hauptsächlich die Mehrheitssprache gebraucht wird, sowohl im Sprachwissen als auch in der Sprachverwendung instabil wird (Soltan 2013:242). Bedingt durch schwankenden Input kommt es zu Fehlern (Benmamoun et al. 2013b:278). Obwohl sich Sprachverlust auch in der Kindheit ereignen kann, beschreibt Montrul (2008:21) den Sprachverlust als den Verlust einer sprachlichen Eigenschaft, nachdem diese auf muttersprachlicher Ebene erworben wurde und über einen gewissen Zeitraum stabil war. Im Falle eines Sprachverlusts können Kinder zusätzlich zum Vokabular Kernaspekte der Grammatik vergessen, z. B. im Bereich der Morphologie und syntaktische Strukturen.

Zu einem unvollständigen Spracherwerb in der Kindheit kommt es, wenn bestimmte sprachliche Eigenschaften aus unterschiedlichen Gründen sich nicht altersgerecht entwickeln können,

nachdem das Kind in hohem Maße einer Zweitsprache ausgesetzt wird (ebd.). Bestimmte grammatische Strukturen werden nicht vollständig erworben, z. B. weil der Lerner keinen ausreichenden Input erhalten hat, um bestimmte sprachliche Formen zu verinnerlichen (Benmamoun et al. 2013b).

Diese beiden Phänomene beschreiben nach Soltan (2013) zwei verschiedene Gruppen. Während der unvollständige Spracherwerb mit dem Erstspracherwerb und der Zweisprachigkeit verbunden sei, beziehe sich der Sprachverlust auf den Zweitspracherwerb. Montrul (2008) argumentiert hingegen, dass sich Sprachverlust und unvollständiger Spracherwerb nicht ausschließen, sondern für verschiedene Eigenschaften gleichzeitig oder nacheinander stattfinden können. So könne ein Kind in einem bestimmten Alter die Eigenschaft A unvollständig erwerben, wenn diese im Input vorkam, sich z. T. auch in der produktiven Kompetenz zeigte, aber bis zu diesem Alter niemals vollständig beherrscht wurde, während Eigenschaft B, die auch mit einer bestimmten Häufigkeit im Input dargeboten wurde, verloren wurde, nachdem sie in der Vergangenheit vollständig beherrscht worden war, sich aber später nur fehlerhaft in der Sprachproduktion und/oder im Sprachverständnis zeigt oder gar nicht mehr beherrscht wird. Es ist außerdem möglich, dass eine bestimmte sprachliche Eigenschaft zu einem bestimmten Alter nur unvollständig erworben wurde, später eine deutlich höhere Fehlerquote in diesem Bereich festzustellen ist (ebd.).

Montrul (2008) stellt fest, dass das Alter nicht nur für die Bestimmung der Erwerbsform wichtig ist (Erstsprache oder Zweitsprache, simultaner oder sukzessiver Zweisprachigkeitserwerb), sondern auch, wenn es darum geht, dass eine Sprache unvollständig erworben wird oder verloren geht (vgl. auch Benmamoun et al. 2013b:278). Sind Bilinguale in der Kindheit einer Sprache weniger ausgesetzt oder benutzen sie diese seltener, stellt dies eine Gefahr für die grammatischen Systeme in beiden Sprachen dar, insbesondere auf morphosyntaktischer Ebene (Montrul 2008:94). Während die Wortstellung z. B. schon sehr früh erworben wird, ist für den Erwerb von komplexer Syntax und Semantik viel mehr Zeit erforderlich, etwa für Relativsätze und Passivkonstruktionen. Erhält ein Kind also nicht ausreichend Input, um diese Strukturen in der mündlichen Kommunikation zu entwickeln und wird es in dieser Sprache auch nicht unterrichtet, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass es sich diese Strukturen nicht altersadäquat aneignet (ebd.). Diese Altersgrenze liegt nach Montrul für sequentiell Bilinguale bei ca. (acht bis) zehn Jahren, laut Schmid (2011:73f.) bei zwölf Jahren. Setzt die zweisprachige Erziehung erst in diesem Alter ein, ist ein Sprachverlust der Erstsprache weniger wahrscheinlich. Bei jüngeren Kindern ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Zweitsprache auf Kosten der Erstspra-

che erworben wird (Montrul 2008:158ff.). Es ist sogar möglich, dass solche Personen dann nur noch die Zweitsprache beherrschen (ebd.:22).

Der Sprachverlust bei Kindern hängt mit Faktoren wie der Motivation, der sprachlichen Identität, der Bildung und dem Druck durch Gleichaltrige zusammen (ebd.). Wenn, wie Montrul (2008) zeigt, sich der Spracherwerb über mehr als zwölf Jahre erstreckt, ist es durchaus möglich, dass viele erwachsene Bilinguale, vor allem solche, die fast nur in der Mehrheitssprache unterrichtet wurden, nicht die Möglichkeit hatten, sich die Herkunftssprache in der Kindheit vollständig anzueignen (ebd.:164). Bei diesem Personenkreis kann nicht immer genau gesagt werden, ob es sich um einen unvollständigen Spracherwerb oder um Sprachverlust handelt. Man weiß über diese Erwachsenen nur, dass bei Tests das Ergebnis dieses unvollständigen Spracherwerbs oder Sprachverlustes ein Sprachsystem ist, das sich vom Ergebnis des Verlustes im Erstspracherwerb bei Muttersprachlern unterscheidet. In Anbetracht dessen spricht Montrul bei erwachsenen Zweisprachigen von unvollständigem Spracherwerb, um sie von Personen zu unterscheiden, die im Erwachsenenalter eine Zweitsprache erlernt haben und bei denen ein Sprachverlust festzustellen ist. Diese beiden Gruppen unterscheiden sich in der Beherrschung beider Sprachen. Während sich das Erlernen einer Zweitsprache nach der Pubertät, also nach der vollständigen Entwicklung der Erstsprache, nicht auf die Beherrschung dieser Sprache auswirkt, kann der Erwerb einer zweiten Sprache vor der Pubertät und ihre sehr gute Beherrschung stärkere Auswirkungen auf die Erstsprache haben (ebd.).

Montrul (2008:60) stellt die Hypothese auf, dass sich der Sprachabbau deutlicher bei simultan Zweisprachigen zeige, die schon früh beiden Sprachen ausgesetzt waren, als bei frühen sequentiell Bilingualen, die erst eine Sprache und dann die zweite erworben haben. Sie zeigt, dass bei simultan bilingualen Migrantenkindern die Gefahr eines unvollständigen Erwerbs der Familiensprache größer ist als bei Kindern, deren bilingualer Erwerb ab dem sechsten Lebensjahr eingesetzt hat. Je länger ein Kind möglichst viel Input in einer Sprache erhält, desto mehr bleibe von der Sprache später erhalten. So würden sich schon früh solide Sprachkenntnisse entwickeln (ebd.:193). Dies sei intuitiv vielleicht plausibel, da simultan Zweisprachige schon sehr früh im Spracherwerb zwei Sprachen ausgesetzt sind, wodurch die Herkunftssprache sich weniger entwickeln könne. Man müsse sich allerdings fragen, wie valide diese Behauptung ist (Kupisch 2013:210). Außerdem steht sie im Widerspruch zu Studien, nach denen die OPOL-Methode als geeignete Möglichkeit für eine bilinguale Erziehung angesehen wird. So haben zahlreiche Untersuchungen gezeigt, dass simultan Zweisprachige die linguistischen Eigenschaften beider Sprachen erfolgreich erwerben können, auch wenn sich diese Eigenschaften in beiden Sprachen unterscheiden (ebd.), sofern der Input ausreichend ist (vgl. Schlyter/Håkansson 1994, zit. n.

Kupisch 2013). Die Untersuchung von Kupisch/Akpınar/Stöhr (2013) zu simultan Deutsch-Französisch-Bilingualen zeigt dies auch für einen verringerten Input. Dieser muss also nicht zwangsläufig zu Abweichungen führen.

Vermutlich spielen beim unvollständigen Spracherwerb aber auch andere Faktoren eine Rolle. Benmamoun et al. (2013a:130) unterstreichen, dass keine oder eine nur geringe Literalität in der Herkunftssprache einen unvollständigen Spracherwerb begünstigt (vgl. auch Montrul 2008:274; Zaretsky/Bar-Shalom 2010). Außerdem sind Faktoren wie der sozioökonomische Hintergrund und Sprachvarietäten zu berücksichtigen.

Benmamoun et al. (2013b:279) bezeichnen Longitudinalstudien sicherlich zu Recht als die beste Möglichkeit, den Sprachverlust und unvollständigen Spracherwerb zu untersuchen. Solch einen longitudinalen Aspekt schließt eine Studie von Merino (1983) ein, in der lateinamerikanische Kindergartenkinder in Kalifornien nach zwei Jahren nochmals untersucht wurden. Diese Studie zeigt deutlich, dass ein Sprachverlust erfolgt, wenn Kinder keinen akademischen bzw. formalen Unterricht in ihrer Herkunftssprache erhalten. Je mehr sich das Sprachverständnis und die Sprachproduktion in Englisch verbesserten, desto weniger verwendeten die von Merino untersuchten Personen Spanisch, und dadurch ging auch ihre produktive und rezeptive Beherrschung von komplexen Strukturen, wie dem *subjuntivo* oder Relativsätzen, entsprechend zurück.

Eine weitere Longitudinalstudie auf dem Gebiet des Sprachverlusts und des unvollständigen Spracherwerbs führte Anderson (1999, zit. n. Benmamoun et al. 2013b:279; 2001) durch. Sie untersuchte zwei Geschwisterkinder, die im Alter von jeweils einem und drei Jahren von Puerto Rico in die Vereinigten Staaten von Amerika zogen, etwa drei und fünf Jahre nach ihrer Einwanderung unter anderem in Bezug auf die Beherrschung der Genuskongruenz (*gender agreement*), Zeitform und Modus im Spanischen. Anderson zeigt, dass die ältere Schwester im Alter von sechs Jahren diese Bereiche der Grammatik auf muttersprachlicher Ebene beherrschte. Die Genusübereinstimmung war zu 100 Prozent korrekt und sie wies bei der Vergangenheitsform und beim Modus eine Fehlerquote von nur 2,4 Prozent auf. Zwei Jahre später, im Alter von acht Jahren, stieg die Fehlerquote bei der Genuskongruenz auf 5,8 Prozent und bei den Verben auf fünf Prozent an, was Benmamoun et al. (2013b:279) als ein Zeichen des Sprachverlusts deuten. Die jüngere Schwester machte bereits im Alter von vier Jahren mehr Fehler mit einer Fehlerquote von 8,5 Prozent im Bereich der Genusanpassung und 3,8 Prozent bei Tempus und Modus, welche monolingual spanischsprachige Kinder spätestens ab einem Alter von drei Jahren vollständig richtig anwenden. Im Alter von sechs Jahren hatten sich die Fehlerquoten in diesen Be-

reichen beim jüngeren Geschwisterkind verdoppelt bis verdreifacht und lagen bei 18,6 Prozent hinsichtlich des Genus und bei bis zu 13,9 Prozent bei den Verben.

Allerdings sind Longitudinalstudien nicht immer praktisch durchführbar. Deshalb wird in vielen Studien auf kompetente Einsprachige (Polinsky 1997) als Kontrollgruppe zurückgegriffen. Ihre Kompetenz wird mit der von Bilingualen in ihrer Herkunftssprache verglichen, die für gewöhnlich deren schwächere Sprache ist. Werden qualitative oder quantitative Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen gefunden, wird dies als Sprachverlust bei Bilingualen in ihrer Herkunftssprache gewertet. Außerdem versucht man durch einen Vergleich von erwachsenen Bilingualen mit Monolingualen festzustellen, wann in der Kindheit ein grammatisches Phänomen mit einer Fehlerquote von fast null Prozent normalerweise beherrscht wird. Wenn erwachsene Bilinguale dieses grammatische Phänomen nicht so gut beherrschen wie monolinguale oder hoch kompetente bilinguale Kinder, kann davon indirekt ein unvollständiger Spracherwerb bei bilingualen Erwachsenen abgeleitet werden, insbesondere, wenn die bilinguale Erziehung eingesetzt hat, bevor das grammatische Phänomen erworben sein sollte (Montrul 2008:166). Andere Studien vergleichen Einwanderer der zweiten oder dritten Generation mit denen der ersten Generation – obwohl auch Letztere eine Art Sprachverlust erleiden –, weil der Sprachverlust bei Ersteren meist höher ausfällt (z. B. Hulsen 2000; Silva-Corvalán 2002).

Der Sprachverlust ist bei Einwanderern der zweiten Generation, also bei denjenigen, die als Kinder in ein anderes Land gezogen oder im neuen Heimatland der Eltern geboren sind, größer als bei denen in erster Generation. Bei den Einwanderern der zweiten Generation handelt es sich um eine heterogene Gruppe. Sie schließt sowohl simultan als auch sukzessiv Bilinguale ein, die Spannweite des Ausmaßes am Sprachverlust ist groß (vgl. auch Montrul 2008:162). Die Sprachverschiebung erfolgt meist, wenn die Kinder in der Mehrheitssprache eingeschult werden und den starken Wunsch hegen, sich in die neue Gesellschaft einzupassen. Da die Mehrheitssprache spätestens dann mehr gebraucht wird als die Familiensprache, kann dies dazu führen, dass manche grammatischen Eigenschaften nur unvollständig erworben werden, andere verloren gehen, und wiederum andere können dem Sprachverlust unterliegen, wenn sie noch nicht vollständig erworben sind (ebd.:162f.). Viele dieser Kinder sind in der frühen Kindheit einsprachig oder weisen eine Dominanz in ihrer Herkunftssprache auf. In der Grundschulzeit können diese Kinder balanciert zweisprachig sein, normalerweise im Alter von zehn bis elf Jahren, und schließlich eine Dominanz in der Mehrheitssprache entwickeln. Diese Dominanz hält oft auch im Jugend- und Erwachsenenalter weiter an. Aufgrund dieser schnellen Verschiebung sei die Mehrheitssprache die Muttersprache der Einwanderer der dritten Generation.

Während einige eingeschränkte Kenntnisse der Herkunftssprache haben, treffe dies auf die meisten nicht zu (ebd.:163).

2.11 Sprachkompetenz

Es wurde bereits häufig gezeigt, dass Bilinguale die Sprachkompetenz aus einer Sprache auf die andere übertragen können und dies auch tun (Romeo 2005:116f.). So kann man mitunter beobachten, wie sich die (vergleichsweise) selten gebrauchte Umgebungssprache ebenfalls sprunghaft entwickelt, dass z. B. neue Ausdrücke und Strukturen gebraucht werden. Dies wird als *bootstrapping* bezeichnet. Gemeint ist damit, dass Fortschritte in einer Sprache Fortschritte in einer anderen Sprache mit sich bringen können. Die in einer Sprache entdeckten Kategorien und Strukturen werden vermutlich auch in der anderen Sprache angewendet. Es scheinen sich also nicht zwei vollständig unabhängige Sprachsysteme herauszubilden. Interferenzen (vgl. Kapitel 2.9.1) könnten als Indizien betrachtet werden (Burkhardt Montanari 2010:89).

Nach Presas (2000:27) haben Bilinguale einen kleineren Wortschatz und beherrschen bestimmte Grammatikregeln schlechter als Einsprachige. Beim Vergleich von Kleinkindern zwischen einem Jahr und zehn Monaten und zwei Jahren und sechs Monaten zeigten Hoff et al. (2012), dass die einsprachigen Kinder besser abschneiden, wenn man den Wortschatz in einer Sprache vergleicht. Berücksichtigt man beide Sprachen, schnitten die bilingualen Kinder ähnlich ab.

Häufig wird angenommen, dass Kinder, die zwei Erstsprachen erworben haben, beide Sprachen gleich gut beherrschen. Dies trifft jedoch nicht immer zu (vgl. auch De Houwer 2009a:7; Cantone 2011:323; Liphardt 2012:374; Benmamoun et al. 2013a:132f.). Burkhardt Montanari (2010:45) führt dazu sehr deutlich aus: „Erwartungen an Mehrsprachige, sie müssten ‚Muttersprachler‘ in zwei oder mehr Sprachen sein, ‚perfekt‘ in Wort und Schrift und dies auf allen Gebieten, sind unsinnig“.

Der Spracherwerb verläuft bei Kindern individuell, weshalb man ihn nicht vorhersagen kann. So kann auch der bilinguale Erstspracherwerb zu einer sehr unterschiedlichen Sprachbeherrschung führen. Wie immer häufiger gezeigt wird, hängt viel mit der Erfahrung, Sprachverwendung und den unterschiedlichen Lernkontexten zusammen (De Houwer 2009a:70; Grosjean 2008:14). Oft kann die eine Sprache des Bilingualen als stärkere, die andere als schwächere bezeichnet werden (vgl. auch Kapitel 2.11.2). Welche Sprache dabei zur stärkeren und welche zur schwächeren wird, ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen, etwa auf das Alter zu Be-

ginn des Erwerbs der Sprachen, die Häufigkeit des Gebrauchs beider Sprachen und ihr Ansehen in der Gesellschaft. Die Sprache, die das Kind besser beherrscht, zieht es der anderen im Gebrauch meist vor. Dadurch hat es noch mehr Übung in dieser Sprache und ihre Beherrschung verbessert sich zusätzlich (vgl. auch Kielhöfer/Jonekeit 2006:12). Selbstverständlich können Zweisprachige die Entscheidung, welche Sprache sie gebrauchen, nicht immer frei fällen (vgl. Kapitel 2.3.2). Haben gewisse Erfahrungen nur in einer Sprache stattgefunden, kann die bevorzugte Sprachwahl auch thematisch bedingt sein. So wird ein Kind portugiesischer Eltern, das in Deutschland aufwächst, über Geographie oder Geschichte besser auf Deutsch sprechen können, aber vielleicht mehr portugiesische Schlaflieder kennen. Dann sind die stärkere und schwächere Sprache erlebnis- und themengebunden.

2.11.1 Rezeptive und produktive, mündliche und schriftliche Sprachkompetenz

Es muss zwischen dem Sprachverständnis und der Sprachproduktion unterschieden werden (vgl. auch De Houwer 2009a:7). So sei es möglich, dass ein bilingual erzogenes Kind lange Zeit „nur“ perzeptiv zweisprachig bleibt (vgl. dazu auch De Houwer 2009a:13; Liphardt 2013:12). Beim doppelten Erstspracherwerb lernen Kinder beide Sprachen zu verstehen (De Houwer, op. cit.). Sie antworten manchmal allerdings z. B. in der stärkeren Sprache oder gar nicht (Liphardt 2013:12). Viele lernen beide Sprachen aktiv, in jeder vierten Familie würden die Kinder aber nur eine der beiden Sprachen sprechen (De Houwer 2009a:8ff.). Unter Berufung auf zwei Fallstudien mit dem Sprachenpaar Italienisch/Englisch merkt De Houwer an, dass diese Kinder nicht unbedingt gleich ein Spracherwerbsproblem haben.

Es kommt vor, dass zweisprachig aufwachsende Kinder Ausdrücke oder Sätze in einer Sprache besser verstehen als in der anderen. Da es aber nur wenige Studien zum Verständnis bei solchen Personen gibt, ist nicht klar, wie groß diese Unterschiede sein können und ob man von einer Sprache ganz viel, von der anderen aber nur ganz wenig verstehen kann, obwohl sie beide Sprachen von Geburt regelmäßig und viel gehört wurden. Die wenigen empirischen Arbeiten, die es zu diesem Thema gibt, zeigen, dass große Unterschiede zwischen den Kindern bestehen, wenn es darum geht, wie viele Wörter sie in jeder ihrer Sprachen verstehen (ebd.:9).

Was die Sprachproduktion anbelangt, wurden oft starke Diskrepanzen zwischen beiden Sprachen festgestellt. Manche Kinder sprechen eine Sprache fließend, die andere aber gar nicht. Andere wiederum sprechen beide Sprachen fließend. Dazwischen gibt es alle möglichen Variationen, d. h. eine Sprache wird zu unterschiedlichen Graden produktiv besser beherrscht als

die andere. Diese Unterschiede in der Sprachproduktion sind zwar schwer zu messen, aber es ist klar, dass sie existieren können (ebd.:7). Dabei sind zudem Unterschiede im Verlauf des Lebens eines Bilingualen festzustellen (Benmamoun et al. 2013a:134). Viele bilinguale Kinder entwickeln in der Minderheitensprache keinen altersadäquaten Wortschatz oder keine entsprechenden Grammatikkenntnisse (Montrul 2008:93). Manche Sprecher verfügen „nur“ über eine rezeptive Kompetenz in ihrer Herkunftssprache, andere weisen fast muttersprachliche Fähigkeiten im Lese- und Hörverständnis, Sprechen und Schreiben auf. Oft ist die mündliche Kompetenz allerdings höher als die schriftliche, was darauf zurückgeführt werden kann, dass häufig kein Unterricht in der Herkunftssprache erfolgt (Benmamoun et al. 2013a:134). Nach Selbsteinschätzungen sind die Fähigkeiten im Hörverständnis am besten entwickelt (Carreira/Kagan 2011; Montrul/Bhatt/Bhatia 2012).

Im Erwachsenenalter unterscheiden sich frühe Bilinguale stark hinsichtlich ihrer Kompetenz in der Herkunftssprache. Viele verfügen über gute Fähigkeiten im Sprechen und Hörverständnis, über einen Wortschatz für den häuslichen Gebrauch, Aussprache auf muttersprachenähnlichem Niveau. Zudem sprechen sie diese Sprache fließend und sind mit den kulturellen Normen vertraut (Montrul 2008:163). All dies hängt nach Montrul von der ethnischen Zugehörigkeit der Bilingualen ab. So zeige ihre Erfahrung mit Spanisch-Englisch-Zweisprachigen in den Vereinigten Staaten von Amerika (USA), dass viele frühe Zweisprachige als Erwachsene die Herkunftssprache auf mittelmäßigem bis fortgeschrittenem Niveau beherrschen. Polinsky habe ihr persönlich jedoch mitgeteilt, in ihrer Forschung herausgefunden zu haben, dass die meisten Englisch-Russisch-Bilingualen in Russisch nur eine sehr niedrige bis mittelmäßige Kompetenz aufweisen würden. Was Koreanisch anbelangt, würde die Beherrschung bei Zweisprachigen in den USA von sehr niedrig bis sehr fortgeschritten reichen (ebd.). Nach Valdés (2000, zit. n. Montrul 2008:163) beherrschen „typische“ Spanisch-Englisch-Bilinguale in den USA fließend Englisch, manche machen in Spanisch Fehler, die denen von erwachsenen Zweitsprachenlernern oder von kindlichen Erstsprachenlernern ähneln, andere sprechen nach Lipski (1993) fließend Spanisch.

Wird die Minderheitensprache nur innerhalb der Familie gebraucht, kann es geschehen, dass die Kinder in dieser Sprache keine schriftliche Kompetenz erwerben (vgl. auch Cantone 2011:236). So können Zweisprachige oft nicht in beiden Sprachen flüssig lesen oder schreiben (vgl. ebd.:238). In der schwächeren Sprache treten, insbesondere bedingt durch lexikalische Lücken, Schwierigkeiten auf. Nach Kielhöfer/Jonekeit (2006:62) entfaltet sich die Lesekompetenz aber relativ zügig. Swain (1981b, zit. n. Baetens Beardsmore 1982:29) merkt hierzu an, dass Monolinguale ihre Stärken mehr im Lese-, Bilinguale im Hörverständnis haben.

2.11.2 Stärkere und schwächere Sprache

Hulsen (2000) führte eine Studie zu Lexikkenntnissen und -verarbeitung bei drei Generationen niederländischsprachiger Personen in Neuseeland durch. Teilnehmer der Gruppe der zweiten und dritten Generation sind spätestens im Alter von drei Jahren nach Neuseeland ausgewandert oder sind dort zur Welt gekommen. 86,7 Prozent der Sprecher der zweiten Generation waren in Neuseeland geboren. Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren die Sprecher dieser Gruppe durchschnittlich 38 Jahre (17-45), die der dritten Generation 17 (12-27) Jahre alt. Die lexikalischen Kenntnisse in Englisch und Niederländisch wurden mithilfe von Bildbenennungs- und Bildzuordnungsaufgaben getestet. Bei der letztgenannten Aufgabenart wurden ein Bild und darunter ein Wort angezeigt. Die Teilnehmer sollten so schnell wie möglich mitteilen, ob das angezeigte Wort die korrekte Bezeichnung für die zu sehende Abbildung war. Im Ergebnis wurden bedeutende Unterschiede bei der Selbstwahrnehmung der Niederländischkenntnisse in allen Gruppen festgestellt. Die Sprecher der ersten Generation z. B. schätzen ihre Kompetenz in Niederländisch auf einer Skala von 1 bis 5 (mit 5 als bestem Wert) bei 2,6 und Englisch bei 4,96 ein, die der dritten Generation jeweils bei 1,29 und 4,74. Die Bildbenennungsaufgabe erwies sich für die Sprecher der dritten Generation als zu schwierig. Die Ergebnisse wurden nicht berücksichtigt. Dies zeigt, dass die Beherrschung der niederländischen Sprache in dieser Gruppe bereits stark eingeschränkt war. Die Ergebnisse bei der Bildzuordnungsaufgabe waren besser als bei der Bildbenennungsaufgabe, was darauf hinweist, dass die Sprachproduktion vom unvollständigen Erwerb stärker betroffen ist als das Sprachverständnis. Die Ergebnisse zeigten in Niederländisch und Englisch, dass die Sprachkompetenz sich zwischen den Gruppen unterschied. Verglichen mit den Sprechern der ersten Generation und mit ihrer eigenen Kompetenz in Englisch, zeigte sich bei den Sprechern der zweiten Generation ein Rückgang der produktiven, nicht aber der rezeptiven Fähigkeiten. Die Sprecher der dritten Generation schnitten bei der Bildzuordnungsaufgabe in Englisch besser ab als in Niederländisch. Hudson zeigte also auf lexikalischer Ebene, dass Niederländisch bei diesen beiden Gruppen die schwächere Sprache war.

Flege/Yeni-Komshian/Liu (1999) und Yeni-Komshian/Flege/Liu (2000) führten Untersuchungen zur Aussprache und zu morphosyntaktischen Kenntnissen in der Erstsprache Koreanisch und Zweitsprache Englisch durch. Die 240 Teilnehmer lebten seit dem Alter von einem Jahr bis 23 Jahren in den USA. Das Ankunftsalter wurde als das Alter des Beginns des Englischerwerbs angesetzt. Alle Probanden sprachen zu Hause Koreanisch. Sie sollten auf Koreanisch und Englisch jeweils 21 Sätze jeweils zweimal wiederholen, von denen fünf gewertet wurden.

Je zehn Monolinguale beurteilten die Aussprache in der entsprechenden Sprache. Dabei stand nach den Urteilen die durchschnittliche Aussprache in Englisch in negativer Korrelation zum Ankunftsalter. Die Personen, deren Aussprache als nahezu muttersprachlich eingestuft wurde, waren im Alter zwischen einem und fünf Jahren in die USA gezogen. Was Koreanisch anbelangt, wurde die Aussprache bei denjenigen am schlechtesten bewertet, die am frühesten in die USA gezogen sind, im Alter von einem bis sieben Jahren. Dies waren diejenigen, die in Korea keinen bis wenig Schulunterricht erhalten hatten. Als muttersprachlich wurde die Aussprache in Koreanisch nur bei denjenigen eingestuft, die bei ihrer Migration mindestens zwölf Jahre alt waren. Vergleicht man die Aussprache in den beiden Sprachen bei jedem einzelnen Teilnehmer, stellt man fest, dass, je besser ihre Aussprache in der einen Sprache bewertet wurde, desto schlechter die Bewertung in der anderen Sprache ausfiel. Ähnlich gut bewertet wurde die Aussprache in Englisch und Koreanisch bei den Studienteilnehmern, die seit dem Alter von zehn bzw. elf Jahren in den USA lebten. Etwa ab diesem Alter beginnt auch das Gleichgewicht zwischen beiden Sprachen im bilingualen Erwerb zu kippen (Kohnert/Bates/Hernandez 1999:1410). Nur zwei Teilnehmer wurden in ihrer Aussprache in beiden Sprachen als muttersprachlich eingestuft (Ankunftsalter jeweils fünf und acht Jahre) (Yeni-Komshian/Flege/Liu 2000:145). Die Studie von Flege et al. zeigt, dass die Aussprache in der Erstsprache umso mehr beeinträchtigt ist, je früher der Erwerb der Zweitsprache beginnt.

Field (2011:58) spricht zudem von einer „psychologically dominant language“. Damit meint er die Sprache, die ein Bilingualer fließender spricht, weil er dort über mehr Wissen in Form von Lexik verfügt, und die ihm leichter fällt. In den allermeisten Fällen bevorzugt ein Bilingualer eine seiner Sprachen (ebd.).

Kindern gleich viele Anreize in beiden Sprachen zu bieten, ist schwierig (vgl. Burkhardt Montanari 2010:45). Zur stärkeren Sprache entwickelt sich meist die Umgebungssprache (vgl. auch Liphardt 2012:347; Benmamoun et al. 2013a; Burkhardt Montanari 2010:45). Dies wurde unabhängig von der Familiensprache auch schon oft nachgewiesen (Varro 2005:68). Die Sprache, die im Kindergarten, in der Schule, beim Spielen, in den Medien und in der Nachbarschaft verwendet wird, wird von den zweisprachigen Kindern meist am häufigsten gebraucht und am besten beherrscht (vgl. auch ebd.; Liphardt, op. cit.). Die Sprache, in der das Kind weniger Input bekommt, welche häufig die Herkunftssprache ist, wird meist zur schwächeren Sprache, insbesondere wenn die zweite Sprache schon früh erworben wird (vor dem Alter von etwa zehn Jahren) (Montrul 2008).

Nach Cantone et al. (2008) muss die Umgebungssprache allerdings nicht zwingend die stärkere Sprache werden. Außerdem kann man die stärkere Sprache nicht grundsätzlich, sondern nur für

eine bestimmte Entwicklungsphase definieren. Während des Erwerbs kann die ursprünglich schwächere Sprache zur stärkeren Sprache werden, wenn sich bestimmte Faktoren ändern, z. B. durch einen langen Auslandsaufenthalt, die Einschulung oder einen Umzug an einen Ort mit einer anderen Umgebungssprache (vgl. ebd.; Miller 1988).

Trotz einer Sprachdominanz können Kinder zweisprachig sein. Varro vergleicht die Sprachen diesbezüglich mit lebenden Organismen: „[T]hey wax or wane according to the amount of use (input) they get“ (ebd.). Damit kommt es häufig vor, dass Bilinguale, die ständig im gleichen einsprachigen Kontext leben, eine Sprachdominanz entwickeln. Ändert sich dieser Kontext, kann die andere Sprache wieder in den Vordergrund rücken. Balancierte Bilingualität ist sehr selten (vgl. auch Burkhardt Montanari 2010:46).

Während die Entwicklung der stärkeren Sprache wahrscheinlich mit der Sprachentwicklung bei Monolingualen vergleichbar ist (vgl. auch Schlyter 1993), verläuft die Entwicklung der schwächeren langsamer. Der Erwerb der schwächeren Sprache wird manchmal mit dem Zweitspracherwerb verglichen (z. B. ebd.).

2.11.3 Die Charakterisierung der schwächeren Sprache

Benmamoun et al. (2013a) sprechen von einem Kontinuum, das die großen Unterschiede in der Beherrschung der Herkunftssprache, die oft die schwächere Sprache ist, widerspiegelt. Diese Variationen wurden von verschiedenen Forschern beobachtet (vgl. Polinsky/Kagan 2007; Silva-Corvalán 2002). Obwohl Bilinguale in ihrer Herkunftssprache sehr fließend sein und eine muttersprachliche Kompetenz aufweisen können, traf dies auf die meisten von Benmamoun et al. (2013b) untersuchten Personen nicht zu. Auch de Swart (2013:256) schlägt vor, Populationen in der sprachlichen Forschung auf einem Kontinuum anzusiedeln. Dabei befinden sich Personen mit einer sehr hohen Kompetenz auf muttersprachlicher Ebene am oberen Ende und Personen mit sprachlichen Störungen, wie Aphasie, am unteren Ende. Auch Bilinguale ordnet de Swart in ihrer Herkunftssprache am unteren Ende des Kontinuums ein. Innerhalb dieser Gruppe gibt es allerdings starke Schwankungen in der Sprachbeherrschung, dem Alter zu Erwerbsbeginn, der Menge und Qualität des Inputs etc. McReynolds/Thomson (1986) schlagen deshalb vor, bei der Untersuchung von heterogenen Populationen auf Einzelfallstudien zurückzugreifen, die es ermöglichen, die Unterschiede zwischen den einzelnen Personen besser zu erforschen. Bei diesem Vorgehen wird auf individueller Ebene begonnen, eine Beziehung zwischen dem

Individuum und der abhängigen Variablen überprüft. Danach werden auch andere Personen einbezogen, um mögliche Verallgemeinerungen ableiten zu können.

Die schwächere Sprache weist einen kleineren Wortschatz auf (Müller et al. 2011³).

Polinsky (2008) führte Studien zu der Frage durch, ob erwachsene Bilinguale in der Herkunftssprache die gleichen Genusprobleme wie Kinder haben, die Russisch als (einzige) Erstsprache erwerben und den Spracherwerbsprozess noch nicht beendet haben. Dazu wurden zwölf Erwachsene untersucht, die in russischsprachigen Familien in den USA aufgewachsen waren, von denen neun in den USA geboren und drei im Alter von drei bis fünf Jahren in die USA emigriert waren. Als Vergleichsgruppe dienten fünf russischsprachige Monolinguale. In einer Studie wurden z. B. feminine, maskuline und neutrale Substantive mit richtig oder falsch flektierten Adjektiven von einem Computer mündlich präsentiert. Die Teilnehmer sollten entscheiden, ob es sich jeweils um akzeptable Kombinationen auf Russisch handelte, wobei die Richtigkeit und Schnelligkeit der Reaktion gemessen wurde. Bei der russischsprachigen Kontrollgruppe lag die Richtigkeit bei über 97 Prozent. Bei den Bilingualen reichte die Fehlerquote jedoch von elf Prozent bei maskulinen, ca. dreißig Prozent bei femininen bis 45 Prozent bei neutralen Substantiven. Nach Polinsky zeigt dieses Experiment, dass sich Bilinguale in zwei Gruppen aufteilen lassen: solche, die drei Geschlechter kennen, deren Genusystem sich aber von dem monolingualer Kinder und Erwachsener unterscheidet, und solche mit einem niedrigen Sprachniveau, deren Genusystem nur aus Maskulinum und Femininum besteht.

Polinsky (1997, 2006) beschreibt bei Englisch-Russisch-Bilingualen in den USA im Russischen auch einen schrittweisen Verlust bei der Anpassung der Verben. Bilinguale mit einer höheren Sprachkompetenz würden das Verb in etwa 66 Prozent der Fälle richtig an das Substantiv anpassen, während Zweisprachige mit der niedrigsten Sprachkompetenz die Anpassung nur zu dreißig Prozent korrekt vornehmen würden. Bei Fehlern werde häufig die dritte Person Singular oder der Infinitiv benutzt. Nach Polinsky (1997) geht in der Herkunftssprache Russisch auch die Unterscheidung zwischen Perfekt und Imperfekt zurück.

Ähnliche Studien zum Sprachverlust im Bereich der Verben führte Silva-Corvalán (1991, 2002) durch. Sie untersuchte Bilinguale aus Mexiko, die in Los Angeles lebten. Die Personen wurden nach Generationen Gruppen zugeordnet. In Gruppe I wurden Personen zusammengefasst, die nach dem Alter von elf Jahren in die USA emigriert waren. Personen der Gruppe II waren entweder in den USA geboren oder vor dem Alter von sechs Jahren emigriert. Alle in den USA geborenen Studienteilnehmer waren seit ihrer Geburt der spanischen Sprache ausgesetzt. Sieben der 18 Studienteilnehmer der zweiten Gruppe zeigten Schwierigkeiten, Spanisch zu sprechen und antworteten meist auf Englisch. Die Untersuchten der Gruppe III waren auch in

den USA geboren, aber mindestens ein Elternteil war der Gruppe II zuzuordnen. Alle Teilnehmer wurden mündlich interviewt und sollten Lückentexte ausfüllen, um zusätzliche Informationen zur Wahl der Zeitformen zu gewinnen. Silva-Corvalán stellte verschiedene Stufen der Vereinfachung und des Verlusts des spanischen Verbsystems fest. Am stärksten waren das Futur Perfekt und das Konditional (als Zeitform) vom Sprachverlust betroffen, gefolgt vom *Subjuntivo Imperfecto*. Auch wurden Präteritum und Imperfekt im Indikativ falsch angewendet, wobei Vereinfachungen im Präteritum vor Vereinfachungen im Imperfekt stattfanden (vgl. auch Zentella 1997:186ff. mit einer Untersuchung von puertorikanischen Kindern, die in New York aufwachsen). Wenn schon die Zeitformen vom Verlust betroffen sind, so sei es der *Subjuntivo* noch mehr, denn er wird erst nach den Vergangenheitsformen erworben und ist erst in einem Alter von zwölf Jahren vollständig entwickelt (Blake 1983). Das vereinfachte Modussystem zeige sich bei Bilingualen jedoch nur in der Sprachproduktion. Es gebe ausreichend Belege dafür, dass selbst Zweisprachige mit einer niedrigen Kompetenz die Formen so verstehen, wie sie von den Sprechern benutzt werden (Silva-Corvalán 2002:26). Dies versuchte Montrul (2007) mit einer Studie zu überprüfen. Dazu untersuchte sie zwanzig Bilinguale mit der Herkunftssprache Spanisch. Als Kontrollgruppe dienten fünfzehn einsprachig aufgewachsene Personen. Die erste Aufgabe bestand aus einem Abschnitt mit Lücken, in die Verben in (für den *Subjuntivo*) obligatorischen Kontexten eingesetzt werden sollten. Der Schwerpunkt in der zweiten Aufgabe lag auf der Deutung von Sätzen, wenn die Verwendung des *Subjuntivo* oder des Indikativs mit unterschiedlichen Bedeutungen verbunden ist. Die Teilnehmer sollten bei jedem Satz angeben, ob er einen Sinn ergibt. Die Ergebnisse aus beiden Testteilen korrelierten stark miteinander. Die Teilnehmer, die die Herkunftssprache am schlechtesten beherrschten, schnitten bei der ersten Aufgabe, also zum *Subjuntivo* in obligatorischen Kontexten, am schlechtesten ab. Bei der zweiten Aufgabe zeigte sich, dass die einsprachigen Testpersonen unterschieden, welche Sätze, die sich nur in der Verwendung des Verbs jeweils im Indikativ und *Subjuntivo* unterschieden, logisch oder widersprüchlich waren. Bei den Bilingualen konnte hier keine statistisch signifikante Unterscheidung ermittelt werden. Diese Ergebnisse zeigen nach Montrul (2008:181), dass Sprecher der zweiten Generation, die wissen, welche Verben etc. in obligatorischen Kontexten den Subjunktiv oder Indikativ erfordern, in Kontexten, die theoretisch sowohl den Subjunktiv als auch den Indikativ zulassen, die damit verbundenen Bedeutungsunterschiede nicht unbedingt erkennen. Die Probleme mit dem Subjunktiv scheinen also nicht nur auf der Produktions- bzw. Performanzebene zu bestehen, sondern auch das Verständnis und damit die Kompetenz zu betreffen. Montrul vergleicht den unvollständigen Erwerb der Erstsprache bei frühen bilingualen Erwachsenen mit einer „fossilization“ in dieser

Sprache, als hätte man diese Personen in ihrem Spracherwerb in der Kindheit eingefroren (vgl. Kapitel 2.10). Der unvollständige Spracherwerb kann die Morphologie stark beeinträchtigen. Es sind bei den Substantiven und Verben sowohl bei der Produktion als auch beim Verständnis Vereinfachungen von Regeln und Formen festzustellen. Betroffen seien sowohl Tempora, Modi als auch die Anpassung von Genus und Kasus.

Die von Polinsky (1997, 2006) festgestellten Einschränkungen bei der Anpassung von Genus und Kasus wirken sich auf die Verwendung von Pronomen aus. In Sprachen wie Russisch (und Spanisch) sind Nullsubjekte möglich, weil die morphologische Anpassung des Verbs syntaktische und morphologische Informationen enthält. Die Wahl eines Nullsubjekts oder eines offenen Subjekts wird pragmatisch bestimmt. Zudem ist auch ein anderer Satzbau als Subjekt-Prädikat-Objekt möglich (vgl. auch Montrul 2008:182f.). So berichtet Polinsky (1997) in der Herkunftssprache Russisch von einer zu häufigen Verwendung von expliziten Subjekten und der Subjekt-Prädikat(-Objekt)-Stellung. Diese Tendenz zeigt sich auch beim unvollständigen Erwerb in der Herkunftssprache Spanisch. In der von Silva-Corvalán (2002:144) durchgeführten Untersuchung gebrauchten die Sprecher der zweiten und dritten Generation in ihrer Herkunftssprache Spanisch den Satzbau Subjekt-Prädikat(-Objekt) in Verbindung mit Personalpronomen in 91 bis 94 Prozent der Fälle zu häufig und verstießen dabei eindeutig gegen semantische und pragmatische Regeln der spanischen Sprache. Weitere Belege für die zu häufige Verwendung von expliziten Subjekten in der Herkunftssprache Spanisch finden sich bei Montrul (2004a). Dazu wurden spanischsprachige Monolinguale mit frühen Bilingualen mit der Herkunftssprache Spanisch in den USA einem Test unterzogen. Sie sollten eine Kindergeschichte anhand von Bildern erzählen. Im Test schnitten die Bilingualen sehr unterschiedlich ab. Der Anteil der richtigen Antworten lag bei 56 bis 96 Prozent. Bei den Zweisprachigen waren allgemein gute Kenntnisse der Syntax im Bereich der Subjekte festzustellen. Sie nutzten auch alle sowohl explizite Subjekte als auch Nullsubjekte. Die Bilingualen mit einer niedrigeren Sprachkompetenz in ihrer Herkunftssprache verwendeten deutlich mehr explizite Subjekte als Nullsubjekte. Die monolingualen Testpersonen produzierten hingegen mehr Nullsubjekte als offene Subjekte. Die Leistung der Zweisprachigen mit einer höheren Sprachkompetenz ähnelte hier mehr der der Einsprachigen. Außerdem waren Fehler beim pragmatischen Gebrauch der Nullsubjekte festzustellen. Weiterhin führte Montrul (2004a) eine Untersuchung zu lexikalischen und pronominalen Dativ- und Akkusativobjekten in der Herkunftssprache Spanisch durch. Dabei stellte sie Unterschiede z. B. bei der Markierung von unbelebten indirekten Objekten (mit der Präposition *a*) zwischen Bilingualen mit einer niedrigeren Sprachkompetenz und Monolingualen fest. Die Bilingualen hatten aber im Großen und Ganzen gute Kenntnisse der Dativ- und Akkusativkliti-

ka. Dies bestätigt die Theorie, dass die Syntax kaum Veränderungen unterliegt. Die Grundlagen wurden bei Erwachsenen in einer unvollständig erworbenen Erstsprache vermutlich in der Kindheit gesetzt trotz Fehlerquoten in der Morphologie oder der pragmatischen Verteilung von Subjekten und Objekten (Montrul 2008:186). Die dargestellten Fälle zeigen, dass frühe zweisprachige Erwachsene, die ihre Herkunftssprache immer noch gebrauchen, sie im Großen und Ganzen gut beherrschen, selbst wenn sie auf morphosyntaktischer Ebene manchmal von Muttersprachlern abweichen. Abgesehen davon gibt es auch Bilinguale, die ihre Herkunftssprache sehr fließend sprechen und sich dabei nicht von Monolingualen dieser Sprache unterscheiden (ebd.:201). Bei den beschriebenen Beispielen stellt sich die Frage, ob sie auf eine direkte Übertragung aus der Mehrheitssprache oder eine strukturelle Konvergenz mit dem Englischen zurückgehen oder die Ursache im begrenzten Input liegt, so dass sich nur die weniger komplexen Aspekte vollständig entwickeln, unabhängig von der Mehrheitssprache. Da bei den angeführten Beispielen die Mehrheitssprache immer Englisch ist, lässt sich diese Frage nicht beantworten. Die angeführten Studien zeigen jedoch, dass die Kerneigenschaften der Syntax bei reduziertem Input ziemlich gut erworben werden, die anderen Eigenschaften allerdings eines nachhaltigeren Inputs in der mittleren Kindheit bedürfen (ebd.:186f.).

Die langsamere Entwicklung der schwächeren Sprache ist nach Müller et al. (2011³) daran erkennbar, dass zweisprachig erzogene Kinder einige grammatische Phänomene zu einem Zeitpunkt, an dem monolinguale Kinder sie schon beherrschen, noch nicht erworben haben oder diese wenig anwenden. Dies sind quantitative Unterschiede. Dazu kommen qualitative Unterschiede. Durch die Auslassung syntaktisch erforderlicher Funktionswörter, z. B. von Artikeln oder Kopulaverben, komme es in der schwächeren Sprache zu Kongruenz- oder Wortstellungsfehlern (ebd.).

Am besten scheinen Bilinguale ihre Herkunftssprache auf phonologischer Ebene zu beherrschen, obgleich auch diese Kompetenz nach Benmamoun et al. (2013a:136) nicht vollständig muttersprachlich entwickelt ist. So zeigen Au/Knightly/Jun/Oh (2002) und Knightly et al. (2003), dass Personen mit den Herkunftssprachen Spanisch und Koreanisch, die ihre Herkunftssprachen rezeptiv beherrschen, eher einen weniger muttersprachlichen Akzent als monolinguale Muttersprachler im Allgemeinen hätten, sie aber langfristig von dem Input in ihrer Kindheit profitieren, selbst wenn dieser später stark abnimmt (Oh et al. 2003).

Oh et al. zeigen, dass Personen, die der Mehrheitssprache vor dem Alter von fünf Jahren ausgesetzt waren, Phoneme genauso gut unterscheiden können wie Personen, die der Mehrheitssprache frühestens ab einem Alter von zwölf Jahren ausgesetzt waren. Bei der Bewertung ihrer Aussprache schnitten die Teilnehmer der erstgenannten Gruppe schlechter ab als die letztge-

nannte Gruppe, aber besser als Personen, die diese Sprache (in dem Fall Koreanisch) erst im Erwachsenenalter gelernt haben. In manchen Studien werden Bilinguale in ihrer Herkunftssprache mit Zweitsprachenlernern verglichen, was die Wahrnehmung von Konsonanten und die Produktion von Vokalen anbelangt. Dort wird allerdings gezeigt, dass Bilinguale in ihrer Herkunftssprache deutlich bessere phonologische Fähigkeiten haben als Zweitsprachenlerner und sich manchmal in der Wahrnehmung (*perception*) nicht von Muttersprachlern unterscheiden (Chang/Haynes/Yao/Rhodes 2009; Lukyanchenko/Gor 2011, zit. n. Benmamoun et al. 2013a:137; Saadah 2011). Obwohl die Phonologie im Vergleich zu anderen grammatischen Aspekten in der Herkunftssprache relativ gut erhalten ist, sind die phonologischen Fähigkeiten der Bilingualen in der Minderheitensprache nach Benmamoun et al. (2013a) nicht ausreichend erforscht. Die Studien von Vago (1991) und Godson (2004) zu den phonologischen Fähigkeiten von bilingualen Erwachsenen in ihrer Herkunftssprache zeigen Anzeichen von Vereinfachung, Umstrukturierung und vermutlich einen Einfluss durch die Zweitsprache.

Die Morphologie bezeichnen Benmamoun et al. (2013a:144) als das „schwächste Glied“ in der Grammatik der Herkunftssprache. Neben manchen Aspekten der Flexionsmorphologie (vgl. auch Montrul 2008:171) zählen sie komplexe grammatische Konstruktionen, wie Passivkonstruktionen und *object relatives* dazu. Nach Dabrowska (2013:195) könnte es sich hierbei um die schwierigsten Teile der Grammatik handeln, die somit bei allen Sprechern mit Sprachproblemen für Störungen am anfälligsten sind, so etwa auch bei „normalen“ Erwachsenen, die Sprache unter Stress verarbeiten (zu ungrammatischen Profilen bei gesunden Erwachsenen bei einer Einschränkung der kognitiven Ressourcen vgl. Blackwell/Bates 1995). Montrul/Sánchez-Walker (2013) berichten von der Anwendung der differenziellen Objektmarkierung bei jungen und älteren Bilingualen in der Herkunftssprache Spanisch, Muttersprachlern und Einwanderern der ersten Generation. Ihre Daten zeigen einen starken Unterschied zwischen (monolingualen) Muttersprachlern und Bilingualen in ihrer Herkunftssprache, während Einwanderer der ersten Generation dazwischen angesiedelt sind. Wenn man die Sprache der Einwanderer als Grundlage für den Input in einer Herkunftssprache ansetzt, was sehr vernünftig ist, scheinen diese Ergebnisse die Auswirkung von Sprachverlust (kein Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen in der Herkunftssprache) und unvollständigem Spracherwerb (kein Unterschied zwischen Bilingualen in der Herkunftssprache und der Grundlage) in diesem Fall herunterzuspielen. Dann bleibt die Übertragung aus der stärkeren Sprache die Hauptursache für den festgestellten Unterschied (de Swart 2013:254f.). Der Transfer aus der Mehrheitssprache ist wahrscheinlich mit einer einsetzenden Veränderung des Inputs verbunden (Benmamoun et al. 2013a:171). Dies passt zu vielen Beobachtungen Benmamouns et al., vor allem, dass Morpho-

logie das schwächste Glied in der Grammatik der Herkunftssprache sei und dass Bilinguale in der Herkunftssprache Schwierigkeiten mit der Semantik hätten (de Swart 2013:255).

Zur Beherrschung der Flexionsmorphologie bei erwachsenen frühen Bilingualen bemerkt Lipski (1993:161): „Vestigial Spanish speakers are aligned more with second language learners as regards adjectival inflection, for errors of gender and number concord are quite frequent.“ Auch Polinsky (2008) zeigt, dass Fehler bei Genusanpassungen bei russischsprachigen Amerikanern häufig vorkommen. Nach den von ihr zitierten Quellen beherrschen Kinder, die Russisch als Erstsprache erwerben, die Genus- und Kasusanpassungen ab einem Alter zwischen zwei Jahren und fünf Monaten und zwei Jahren und sieben Monaten, etwa im gleichen Alter wie Kinder, die Spanisch als Erstsprache erwerben (Montrul 2008:172). Im Alter von drei Jahren passen russischsprachige Kinder das Genus bei Adjektiven, Pronomen und anderen Elementen an. Bei Kindern, die älter sind als drei Jahre, bestehen aber weiterhin Schwierigkeiten bei maskulinen Nomen, die auf einen Vokal enden (z. B. *papa*) oder bei stammbetonten neutralen Nomen (*čudo*, Wunder). Fehler im Genus würden bei Kindern auf Regularisierungen der morphophonologischen Regeln zurückgehen. Manche dieser Genusfehler bleiben bis zum Alter von sechs bis sieben Jahren bestehen. Polinsky vermutet, dass sie erst mit dem Schulbesuch zurückgehen.

De Swart (op. cit.) weist zu Recht darauf hin, dass Bilinguale keine homogene Gruppe sind und sich dies auch in ihrem sprachlichen Verhalten zeigt. Als Beispiel führt er das Weglassen des Ergativs in der Herkunftssprache Hindi an. So lassen Bilinguale in der Herkunftssprache Hindi in 36 Prozent der Fälle den Ergativ weg, Monolinguale aber nur zu einem Prozent. Auf individueller Ebene werden allerdings größere Unterschiede sichtbar. Von den 28 von Montrul et al. (2012:159) untersuchten Personen ließen fünf niemals die Fallmarkierung des Ergativs weg, sechs taten dies immer und die übrigen 17 in zehn bis 90 Prozent der Fälle. Auch wenn Gruppenstatistiken signifikant erscheinen, warnt de Swart vor Verallgemeinerungen.

Ob Bilinguale ihre Herkunftssprache typischerweise auf muttersprachlichem Niveau beherrschen, hängt auch von den untersuchten Personen ab, ob z. B. auch solche Sprecher eingeschlossen werden, die in ihrer Herkunftssprache unterrichtet wurden und zusätzlich höhere Register gelernt haben (Kupisch 2013:208). Die von Kupisch beschriebenen Untersuchungen zeigen, dass es unter bestimmten Bedingungen, z. B. bei konsequentem Input und Schulunterricht in dieser Sprache, dazu kommen kann, dass sich Bilinguale in ihrer Herkunftssprache in vielen Aspekten nicht von monolingualen Muttersprachlern unterscheiden, obwohl sie vergleichsweise wenig Input erhalten haben und dies ihre schwächere Sprache ist (ebd.:209).

Auch sei nicht klar, ob die sprachlichen Fähigkeiten neben Phonetik und Phonologie in der Herkunftssprache bei derselben Gruppe von Bilingualen systematisch untersucht worden sind

oder die Annahmen sich auf Selbsteinschätzungen stützen (ebd.:212). So wurde in einer von Kupisch (2013) beschriebenen Studie die Aussprache von Deutsch-Französisch-Bilingualen, die in einer deutschsprachigen Umgebung aufgewachsen sind, von monolingualen Franzosen signifikant häufiger als nicht-muttersprachlich eingeschätzt als solche, die mit Französisch als Mehrheitssprache aufgewachsen sind. Insgesamt wurden die Bilingualen mit Französisch als Minderheitensprache von 49 Prozent der Befragten, auf individueller Ebene nur zwei von zehn Sprechern von mehr als 80 Prozent der Befragten als muttersprachlich eingeschätzt. Die Bilingualen, die Französisch als Mehrheitssprache erworben hatten, wurden hingegen von 90 Prozent der befragten monolingualen Franzosen als Muttersprachler eingestuft, auf individueller Ebene waren es hier acht von zehn Bilingualen. Dass die Aussprache bei Bilingualen besonders anfällig sei, lässt sich auch von Untersuchungen mit zehn Zweisprachigen mit der Herkunftssprache Italienisch und der Mehrheitssprache Deutsch ableiten. Auch diese Personen waren in binationalen Familien aufgewachsen und hatten Italienisch meist in der Familie erworben. Die große Mehrheit reiste regelmäßig nach Italien. Sie hatten jedoch einsprachige deutsche Schulen besucht. Als sie untersucht wurden, waren alle bereits erwachsen, sprachen lieber Deutsch als Italienisch und beherrschten es nach einem Cloze-Test auch besser. Sie wurden ebenfalls nicht mit Einsprachigen verglichen, sondern mit Bilingualen derselben Sprachkombination, bei denen aber Italienisch die Mehrheitssprache war. Die Bilingualen mit Italienisch als Minderheitensprache schnitten ziemlich gut (mit einer Korrektheit von 92,8 Prozent) bei der Übereinstimmung des Geschlechts bei Partizipien (Bianchi 2013:549), etwas schlechter z. B. (79,7 Prozent) bei der Bestimmung des Geschlechts (ebd.) und der Stellung der Adjektive (82,6 Prozent) ab (Kupisch 2014:229). Sie wurden außerdem von 20 monolingualen Italienern im Hinblick auf ihre Aussprache beurteilt. 30 Prozent der letztgenannten Personen schätzten die Aussprache der Gruppe als Ganzes als muttersprachlich ein. Auf individueller Ebene wurden nur zwei von zehn Bilingualen von über 80 Prozent der befragten Monolingualen als muttersprachlich eingestuft. Insgesamt weist dies darauf hin, dass phonetische und phonologische Eigenschaften in der Herkunftssprache relativ problematische Aspekte zu sein scheinen, was den Beobachtungen von Benmamoun et al. (2013a) jedoch widerspricht. Kupisch (2013:213) sieht hierfür drei mögliche Erklärungen: Es kann sein, dass die phonologischen Fähigkeiten in der Herkunftssprache von Benmamoun et al. überbewertet wurden, weil sie nicht direkt mit anderen Aspekten dieser Sprache bei derselben Gruppe verglichen worden sind. Zweitens ist es möglich, dass diejenigen, die die Aussprache in den von Kupisch beschriebenen Untersuchungen bewerteten, auch auf Hinweise außerhalb der Aussprache achteten, z. B. auf einen idiomatischen Ausdruck. Drittens

könnte die relative Anfälligkeit in den verschiedenen sprachlichen Bereichen abhängig von der Kompetenz der Sprecher schwanken.

2.11.4 Die schwächere Sprache im Vergleich zum Zweitspracherwerb

Einigen Forschern zufolge ähnelt der Erwerb der schwächeren Sprache dem Zweitspracherwerb (vgl. Schlyter 1993; Pfaff 1992). Diese These ist allerdings umstritten (vgl. Meisel 2001). Häufiger ist in der Literatur die Ansicht vertreten, dass sich die schwächere Sprache langsamer entwickelt, ansonsten jedoch mit dem Erstspracherwerb vergleichbar ist (vgl. Müller et al., op. cit.).

Manche Studien, die erwachsene Bilinguale mit Zweitsprachenlernern in Bezug auf einige morphosyntaktische Eigenschaften vergleichen, haben gezeigt, dass Bilinguale in ihrer Herkunftssprache und durchschnittliche Zweitsprachenlerner sich kaum voneinander unterscheiden (Au et al. 2002). In einer Studie vergleicht Montrul (2004b) die Beherrschung des Imperfekts und Präteritums bei Zweitsprachenlernern und bilingualen Erwachsenen mit der Herkunftssprache Spanisch. Die Zweisprachigen hatten zwar ziemlich gute Kenntnisse der spanischen Sprache, ihre Performanz unterschied sich allerdings z. T. stark von der monolingualer Muttersprachler. Diese Untersuchung weist darauf hin, dass die grammatischen Systeme in einer Herkunftssprache und einer Zweitsprache ähnlich unvollständig seien. Bei beiden Gruppen waren in denselben Bereichen Unterschiede zur muttersprachlichen Norm festzustellen. Bruhn de Garavito (2002) untersuchte die Kenntnis zur Verbstellung im Spanischen z. B. in Verbindung mit Adverbien oder in W-Fragen. Die 15 Bilingualen mit der Herkunftssprache Spanisch, 15 Zweitsprachenlerner und eine einsprachige Vergleichsgruppe sollten die grammatische Korrektheit beurteilen. Bei der Inversion in Fragesätzen war die Leistung der Bilingualen der der Einsprachigen ähnlicher als die der Zweitsprachenlerner. Insgesamt wurden bei der Verbstellung in Verbindung mit Adverbien signifikante Unterschiede zwischen den beiden Versuchsgruppen und der monolingualen Kontrollgruppe, nicht jedoch zwischen Bilingualen und Zweitsprachenlernern festgestellt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch zwei weitere Studien, die Bilinguale in ihrer Herkunftssprache Koreanisch mit Zweitsprachenlernern vergleichen (O'Grady/Lee/Choo 2001, zit. n. Montrul 2008; Kim/Montrul/Yoon 2010).

An dieser Stelle ist es von großer Bedeutung, zwischen qualitativen und quantitativen Unterschieden zu unterscheiden. So zeigen Müller et al. (op. cit.), dass auch monolingual erzogene Kinder Kopula, Artikel usw. auslassen. Zu den qualitativen Unterschieden hat Müller

(1993:143) Verbstellungsfehler auch bei balanciert Zweisprachigen festgestellt. In den Arbeiten, die den Erwerb der schwächeren Sprache mit dem Zweitspracherwerb vergleichen, seien diese Aspekte vernachlässigt worden, weshalb Müller et al. (2011³:72) diesen Vergleich anzweifeln. Außerdem würden sich Zweitsprachenlerner einige grammatische Phänomene schneller aneignen als Zweisprachige (Müller/Kupisch 2005, zit. n. Müller et al. 2011³:72).

Der Erwerb in der (schwächeren) Herkunftssprache ist sowohl mit dem Erst- als auch mit dem Zweitspracherwerb vergleichbar. Nach Montrul (2008:216) könnte man ihn als unvollständigen Erstspracherwerb in einer zweisprachigen Situation beschreiben. Aufgrund dieser bilingualen Situation habe er aber auch Eigenschaften der (fehlenden) Entwicklung einer Zweitsprache. In beiden Fällen wird die Sprache unterschiedlich gut beherrscht, eine „Fossilisierung“ und der Einfluss aus einer anderen Sprache sind zu beobachten. Der Erwerb einer Herkunftssprache unterscheidet sich jedoch vom Zweitspracherwerb in der Art und im Zeitpunkt des Inputs. Hier ähnelt der Erwerb einer Herkunftssprache dem mündlichen und natürlichen Erwerb einer Erstsprache seit der Geburt. Es wird das Vokabular erworben, das notwendig ist, um mit den Erziehungspersonen etc. über die eigene Umgebung zu kommunizieren. Da sie der Familiensprache seit der Geburt ausgesetzt sind, eignen Bilinguale sich andere Kenntnisse an als Zweitsprachenlerner, die normalerweise in der frühen sprachlichen Entwicklung erworben werden, wie die Aussprache und manche morphologischen und syntaktischen Eigenschaften. Ein weiterer Unterschied ist, dass die Herkunftssprache nicht immer im Schulunterricht vermittelt wird bzw. kein Schulunterricht in dieser Sprache stattfindet. Ob dem so ist, hängt unter anderem von der Sprache und der Größe der Sprechergemeinschaft ab. Als ein Beispiel seien französische Gymnasien in Deutschland angeführt, wo manche Fächer in Französisch unterrichtet werden, etwa Biologie, Geschichte und Erdkunde. Die meisten Bilingualen werden jedoch in der Mehrheitsprache unterrichtet und sind in der Herkunftssprache des Lesens und Schreibens nur teilweise kundig. Grundlegende grammatische Eigenschaften werden zwar vor dem fünften Lebensjahr erworben, viele komplexere Aspekte aber erst im Schulalter. Metalinguistisches Wissen entwickelt sich erst nach dem Alter von etwa vier Jahren (Montrul 2008:218f.). Es verändert die Sicht auf und den Umgang mit der Sprache. Diese Veränderung ist nach Birdsong (1989:45) für den Spracherwerb nicht erforderlich, da die wesentlichen Eigenschaften der muttersprachlichen Kompetenz schon vorher erlernt werden. Allerdings wirkt sich die Lese- und Schreibfähigkeit auf den Erwerb oder Nichterwerb weiterer sprachlicher Eigenschaften aus (Montrul 2008:219). Ein eventueller Vorteil des Alters beim Erwerb der Herkunftssprache im Vergleich zum Zweitspracherwerb geht einher mit Variablen wie der Menge und der Art des Inputs. Die Hypothese der kritischen Periode (vgl. Kapitel 2.3.1) bezieht sich auf implizite Mechanismen. Diese gehen

im Laufe der Kindheit verloren, weshalb erwachsene Zweitsprachenlerner auf explizite Strategien zurückgreifen müssen.

In einer Abbildung veranschaulicht Montrul Eigenschaften des Erst- und Zweitspracherwerbs. Die grauen Felder beschreiben den Erwerb in der Herkunftssprache.

Factors		L1 acquisition	Adult L2 acquisition
1.	previous linguistic knowledge	none	L1 knowledge (fully developed)
2. input	a. timing	early exposure (birth)	late exposure (after puberty)
	b. setting	naturalistic	naturalistic and instructed
	c. mode	aural	aural and written
	d. amount	abundant and frequent	varying (in amount and frequency)
	e. quality	linguistically varied and rich, contextually appropriate	contextually restricted, less variety of structures/ vocabulary, input from other non-native speakers
	f. literacy	more complex structures and vocabulary continue to be acquired and reinforced after age 5 when metalinguistic skills develop	literate in the L1 and L2
3.	personality and affective factors	irrelevant	relevant
4. target system	a. types of errors	developmental errors	developmental and transfer errors
	b. fossilization	does not occur	typical
	c. outcome	successful and complete	variable and typically incomplete

Note: Shaded cells represent the intersecting factors between L1 and L2 acquisition that characterize heritage language acquisition.

Abb. 1: Erwerb einer Erstsprache, Zweitsprache und Herkunftssprache nach Montrul (2008:217)

Ihre Herkunftssprache haben bilinguale Erwachsene, auch wenn sie nicht vollständig entwickelt ist, in der Kindheit wie eine Erstsprache erworben (Montrul 2008:187). Was sich in der frühen Kindheit als ein verzögerter Erwerb der schwächeren Sprache abzeichnet, hält in der Schulzeit weiter an und „stabilisiert sich“ als unvollständige Sprachbeherrschung im Erwachsenenalter (Montrul 2008:216).

Was die Wahrnehmung und Produktion von Lauten anbelangt, wurde nachgewiesen, dass Bilinguale klar im Vorteil gegenüber Zweitsprachenlernern sind, auch wenn die Herkunftssprache nicht so gut beherrscht wird. Auf morphosyntaktischer Ebene zeigen manche Studien ebenfalls einen Vorteil in einer weniger gut beherrschten Herkunftssprache, andere jedoch nur bei einer höheren Sprachkompetenz. Nicht in allen Studien, die Bilinguale mit Zweitsprachenlernern vergleichen, wird zwischen einer hohen und niedrigen Kompetenz in der Herkunftssprache unterschieden (Montrul 2008:222f.). Wie Montrul aber auch anmerkt, ist es schwierig, Bilinguale und Zweitsprachenlerner anhand von Tests etc. zu vergleichen, die für Zweitsprachenlerner entwickelt worden sind, da sich Bilinguale nicht problemlos in Kategorien einordnen lassen, die für Zweitsprachenlerner aufgestellt wurden (vgl. auch Valdés 1995).

Tees/Werker (1984) haben gezeigt, dass englischsprachige Personen, die in ihrer frühen Kindheit Hindi ausgesetzt waren, die Laute in dieser Sprache besser unterscheiden konnten als Englischsprachige, die in diesem Alter kein Hindi gehört hatten. Oh/Jun/Knightly/Au (2003) sowie Oh/Jun/Au untersuchten zwei Gruppen von Bilingualen in ihrer Herkunftssprache Koreanisch. Bei der ersten Gruppe, den *childhood speakers*, handelte es sich um Personen, die in den ersten Lebensjahren regelmäßig Koreanisch gesprochen hatten. Die zweite Gruppe, die *overhearers*, hatten in ihrer Kindheit viel Koreanisch gehört, es aber kaum gesprochen. Zusätzlich wurden Personen untersucht, die Koreanisch erst im Erwachsenenalter als Zweitsprache erlernt haben, sowie (monolinguale) Koreanischmuttersprachler. Bis auf Letztere besuchten alle Teilnehmer einen Koreanischkurs im ersten *College*-Jahr. Es wurde ein Test zur Produktion und Rezeption von Lauten durchgeführt. Bei der Rezeption schnitten die *overhearers* und *childhood speakers* fast so gut ab wie die Muttersprachler, die Zweitsprachenlerner aber nicht. Was die Aussprache angeht, wurde die der monolingualen Koreaner am muttersprachlichsten beurteilt, gefolgt von den *childhood speakers*, diese wiederum gefolgt von den *overhearers*. Am schlechtesten schnitten die Zweitsprachenlerner ab. Diese Studie zeigt die Bedeutung der sprachlichen Erfahrung in der Kindheit, selbst wenn der Input mit der Zeit zurückgeht. Eine weitere Studie führten Au/Knightly/Jun/Oh (2002) durch. Unter den untersuchten Studenten, die im zweiten Jahr Spanisch lernten, befanden sich 11, die in den USA geboren waren und in der Kindheit mindestens drei Jahre mindestens einige Stunden in der Woche der spanischen Sprache ausgesetzt waren,

es aber als Erwachsene kaum sprachen, und zwölf erwachsene Zweitsprachenlerner. Als Kontrollgruppe diente eine Gruppe von zehn monolingualen Muttersprachlern, die an derselben Hochschule studierten. Die Teilnehmer sollten eine Auflistung von 36 spanischen Lückensätzen mit stimmhaften und stimmlosen Lauten am Anfang und in der Mitte der Lücke vorlesen. Dabei war die Aussprache der Bilingualen in der Herkunftssprache für gewöhnlich der der Muttersprachler ähnlicher als der der Zweitsprachenlerner. Im zweiten Teil des Experiments wurden die morphosyntaktischen Kenntnisse getestet. Dazu mussten die Teilnehmer die grammatische Korrektheit von Sätzen beurteilen, Nominal- und Verbalphrasen bilden und eine mündliche Erzählung liefern. Die Ergebnisse wiesen statistisch bedeutende Unterschiede zwischen den Muttersprachlern und den anderen beiden Gruppen auf. Letztere schnitten in diesem Bereich ähnlich ab. Knightly et al. (2003) schlossen daraus, dass es zwar Vorteile in der Aussprache, nicht jedoch bei morphosyntaktischen Eigenschaften gebe, wenn man einer Sprache in der Kindheit ausgesetzt ist. Montrul wendet dagegen aber sicherlich zu Recht ein, dass der morphosyntaktische Bereich sehr breit ist, einschließlich z. B. des Zusammenspiels von Syntax und Semantik bzw. Pragmatik. So variieren viele morphosyntaktischen Aspekte nicht nur danach, wie komplex eine Sprache ist, sondern auch in Abhängigkeit von ihrer Häufigkeit im Input und davon, wann sie typischerweise erworben werden. Manche Studien zeigen zudem morphosyntaktische Vorteile für Bilinguale im Vergleich zu Zweitsprachenlernern (Montrul 2008). Dies hängt mit den getesteten Strukturen und mit den Aufgaben zusammen. Die letztgenannten Studien untersuchen Eigenschaften, die schon in der frühen Kindheit erworben werden. Dies weist darauf hin, dass Bilinguale bei diesen Eigenschaften einen Vorteil gegenüber Zweitsprachenlernern haben und die schwächere Sprache somit als Erstsprache mit denselben Mechanismen erlernt wird. Durch den verringerten Input entwickelt sie sich jedoch wie eine Zweitsprache selten vollständig (ebd.:231).

Bilinguale und Zweitsprachenlerner unterscheiden sich ferner in der Art und dem Kontext des Spracherwerbs. Während Erstere ihre Herkunftssprache mündlich in einem natürlichen Umfeld erwerben, erlernen Letztere die Zweitsprache sowohl mündlich als auch schriftlich i. d. R. im Klassenraum. Damit beherrschen sie die Schriftsprache oft besser als Bilinguale, auch wenn Bilinguale ihre schriftlichen Kenntnisse aus der stärkeren Sprache in die schwächere übertragen können, wenn beide Sprachen über ein ähnliches Schriftsystem verfügen (ebd.:231f.). Matsunga (2003) führte eine Studie zum Vergleich der mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten zwischen diesen beiden Gruppen durch. Die Teilnehmer lernten auf mittlerem und hohem Niveau Japanisch. Für 14 von ihnen war es ihre Herkunftssprache (sie hatten keine Kanji-Kenntnisse), elf waren chinesischesprachige Zweitsprachenlerner mit Kanji-Kenntnissen und 14 chi-

nesischsprachige Zweitsprachenlerner ohne Kanji-Kenntnisse. Die Teilnehmer sollten drei Abschnitte vorlesen, die einige Wörter in Kanji enthielten. Zudem sollten sie mündlich ein Bild beschreiben, auf dem eine Familie zu sehen war. Es wurden die Aussprache, die Wortwahl, die grammatische Korrektheit, Natürlichkeit und der Kommunikationserfolg beurteilt. Die Studie zeigt, dass die Bilingualen mündlich deutlich besser abschneiden als die Zweitsprachenlerner. Ihre Lesekompetenz ist allerdings mit der der Zweitsprachenlerner mit Kanji-Kenntnissen vergleichbar.

Montrul/Foote/Perpiñán (2008) konzentrierten sich in ihrem Vergleich auf die Genusanpassung. Dazu untersuchten sie Bilinguale in ihrer Herkunftssprache Spanisch und Zweitsprachenlerner mit einer ähnlichen Sprachkompetenz. Die Studie bestand aus zwei schriftlichen und einer mündlichen Komponente. Im ersten schriftlichen Test gehörten zu jeder Aufgabe ein Satz und drei Bilder mit den dazugehörigen Bezeichnungen. In den Sätzen fehlte das Substantiv. Die Teilnehmer sollten das Bild mit der Bezeichnung auswählen, auf die sich der Satz bezog. Der zweite schriftliche Test war eine Art Lückentext, in dem Determinanten und Adjektive fehlten. Im mündlichen Teil sollten die auf Photographien abgebildeten Personen, Tiere und Gegenstände benannt werden. Dabei sollten die Teilnehmer stets auch einen Determinanten und ein Adjektiv gebrauchen. Die Zweitsprachenlerner schnitten im schriftlichen Teil statistisch besser bei der Genusmarkierung ab als die Bilingualen. Letztere waren dafür signifikant besser und schneller bei der mündlichen Benennung der Bilder. Im Rahmen einer größeren Studie sollten die gleichen Teilnehmer die grammatische Korrektheit in einem schriftlichen Test unter anderem in Bezug auf das Genus beurteilen. Dabei konnte kein statistischer Unterschied zwischen den Bilingualen und Zweitsprachenlernern festgestellt werden. Montrul/Foote/Perpiñán/Thornhill/Vidal (2006, zit. n. Montrul 2008) untersuchten die Verarbeitung von Sätzen mit Klitika, z. T. in Verbindung mit alternativen Wortstellungen im Vergleich zum Subjekt-Prädikat-Objekt. Dazu wurden Bilingualen, Zweitsprachenlernern und einer Vergleichsgruppe spanischsprachiger Monolingualer zwei Bilder gezeigt, unter denen ein Satz stand. Dabei war beide Male dieselbe Tätigkeit abgebildet, nur dass jemand anders sie ausführte (auf einem Bild z. B. ruft ein Junge seine Eltern, auf dem anderen Bild rufen die Eltern den Jungen). Die Teilnehmer sollten so schnell wie möglich durch Drücken von zwei Tasten entscheiden, welches Bild mit dem Satz beschrieben wird. Es wurde die Zeit von der Präsentation der Folie bis zum Drücken der Taste gemessen. Dabei wurde gezeigt, dass die Bilingualen und Zweitsprachenlerner etwa gleich viele Fehler machten, Erstere jedoch schneller eine Entscheidung trafen. Sie waren dabei bei allen Sätzen mit Klitika genauso schnell wie die Einsprachigen. Dies weist darauf hin, dass Bilinguale in ihrer Herkunftssprache mehr implizites Wissen haben, womit sie diesbezüglich

eher Muttersprachlern ähneln als Zweitsprachenlerner, oder dieses Wissen schneller abgerufen werden kann, selbst wenn ihre Kompetenz in der Herkunftssprache niedrig bis mittelmäßig ausfällt. Die Zweitsprachenlerner nutzen dafür mehr metasprachliches Wissen.

Zu der Frage, ob Bilinguale im Unterricht einen Vorteil gegenüber Zweitsprachenlernern haben, führten Bowles/Montrul (2009) eine Studie durch. Sie untersuchten dazu 145 Studenten im vierten Semester mit der Erstsprache Englisch, die im Spanischen das *a* z. B. vor belebten Objekten noch nicht formal erlernt hatten. Eine Woche nach einem Vortest zu dieser grammatischen Eigenschaft erhielten die Teilnehmer eine internetgestützte grammatische Erklärung mit praktischen Übungen. Die Teilnehmer erhielten für jede praktische Übung sofort eine metalinguistische Erklärung darüber, ob sie die Übung richtig oder falsch gemacht hatten. Eine und drei Wochen später gab es jeweils noch einen Posttest. Es wurde zudem eine Vergleichsgruppe von zwölf Muttersprachlern dem Test unterzogen. Die Ergebnisse aus dem unmittelbaren Posttest zeigen, dass manche Zweitsprachenlerner zumindest bei der Verwendung der Präposition *a* in obligatorischen Kontexten etwas dazugelernt haben. Das gleiche Verfahren wendeten Montrul/Bowles (2009, zit. n. Montrul 2008) bei 14 Bilingualen mit der Herkunftssprache Spanisch an. Die Ergebnisse im Posttest zeigten signifikante Verbesserungen im Vergleich zum Vortest. Obwohl die Bilingualen nicht so gut abschnitten wie die spanischsprachigen Monolingualen, scheinen sich die Bilingualen im Vergleich zum Vortest stärker verbessert zu haben als die Zweitsprachenlerner. Da die jeweiligen Teilnehmer aber keinem Sprachkompetenztest unterzogen worden waren und die Zahl der Teilnehmer sich in beiden Versuchen unterschied, wollten die Autoren der beiden Studien diese Gruppen nicht statistisch miteinander vergleichen (ebd.). Die Studie von Potowski/Jegerski/Morgan-Short (2009) stellte Verbesserungen bei beiden Gruppen fest. Hier wurde allerdings gezeigt, dass die Zweitsprachenlerner mehr dazugelernt hatten als die Bilingualen. Dies könnte daran liegen, dass es hier um das Subjunktiv Imperfekt ging, eine Form, die eher in der schriftlichen Standardsprache als im mündlichen Spanisch verwendet wird (Montrul 2008:246). Es sind weitere Untersuchungen notwendig, um herauszufinden, ob Bilinguale beim formalen Erwerb bzw. Wiedererwerb ihrer Herkunftssprache einen Vorteil haben.

2.11.5 Der Umgang mit Mängeln in der Sprachkompetenz

Thomauske (2009) berichtet von Cécile, die mit den Sprachen Deutsch und Französisch in Deutschland aufgewachsen ist. Als Céciles schwächere Sprache kann man das Französische be-

zeichnen. Sie leidet unter den positiven Vorurteilen ihrer Umgebung, die davon ausgeht, dass sie die französische Sprache perfekt beherrscht. Dabei scheinen sich diese Menschen nicht für Céciles Bilingualität und Bikulturalität (vgl. Kapitel 2.14) zu interessieren, sondern erwarten lediglich eine Bestätigung der eigenen Annahmen. Cécile sucht nach Ursachen für die unvollkommene Sprachbeherrschung und sieht diese z. T. im fehlenden Kontakt zu Frankreich und Franzosen, der fehlenden Unterstützung des Vaters bei der bilingualen Erziehung, der Dominanz des Deutschen in der Familie und auch bei sich selbst. Sie hat das Gefühl, die ihr gegebene Chance nicht richtig genutzt zu haben, z. B. im französischen Kindergarten „ein stärkeres Gefühl für ihre französische Seite auszubilden“ (ebd.:95). Diese Chance habe sie früher jedoch nicht erkannt. Es sei ihr damals unangenehm gewesen, aufzufallen, weil ihre Mutter „anders“ war. Dies habe sich später allerdings geändert. Weicht der subjektive Eindruck von Zweisprachigen vom Fremdbild ab, zieht dies einen inneren Konflikt nach sich (ebd.:94). Obwohl die Äußerungen positiv formuliert sind, spricht hier Thomauske (2009:109) dennoch von Diskriminierung, da Cécile nicht frei in ihrem Handeln ist, wenn sie versucht, den Vorurteilen gerecht zu werden. Sie fühlt sich minderwertig, weil sie diesem Bild von zwei Einsprachigen in einer Person nicht entspricht. Den individuellen Umgang mit solchen Annahmen sieht Thomauske bei Cécile darin, dass sie versucht, dieses „Sprachdefizit“ in Zukunft zu beheben. Diese Defizite sieht sie bei sich darin, dass sie im Französischen „lediglich“ die Alltagssprache beherrsche, aber keine politischen Reden mitverfolgen könne. Hinzu kommt die Angst, bei französischen Behörden nicht richtig verstanden zu werden. Andere Defizite sind schriftsprachlicher Natur. So sei oft eine Korrektur der von Cécile verfassten Briefe im privaten Bereich notwendig (ebd.:88). Andererseits sieht sie bei sich grammatische Probleme im Deutschen, weshalb sie sich nur zu 95 Prozent als deutsch bezeichnet. Dieses Defizit führt sie auf ihre französische Mutter (und deren sprachliche Fehler im Deutschen) zurück (ebd.:89). Sie versucht, sich davon zu überzeugen, dass sie trotz der Defizite im Französischen und Deutschen, zählt man beide Sprachen zusammen, über mehr sprachliche Ressourcen verfügt als Monolinguale. Aufgrund ihres Gefühls, die französische Sprache nicht perfekt zu beherrschen, entscheidet sich Cécile gegen ein Studium in diesem Bereich trotz der Belegung von Französisch als Leistungskurs im Abitur. Thomauske (ebd.:89) verweist darauf, dass andere Bilinguale ihre Familiensprache allerdings auch für den Beruf nutzen.

Manche Bilinguale versuchen, ihre Kenntnisse in der schwächeren Sprache auszubauen, wie die Töchter einer von Burkhardt Montanari (2010:96) zitierten Person.

Es sei hier angemerkt, dass solch eine positive Diskriminierung auch beim beruflichen Spracherwerb anzutreffen ist. So erwarten manche Laien von Dolmetschern und Übersetzern, dass sie beide bzw. mehrere Arbeitssprachen perfekt beherrschen.

2.12 Bilingualität und das Gehirn

Wie erfolgt die Speicherung beider Sprachen im Gehirn eines Bilingualen? Im Falle von zwei separaten Speichern bestünde zwischen beiden Sprachen nur über Übersetzungen eine Verbindung. Bei einem gemeinsamen Speicher hätten wir es mit einer starken Abhängigkeit beider Sprachen beim Sprachverständnis und der Sprachproduktion zu tun (Baker/Jones 1998:83).

Für beide Hypothesen gibt es Hinweise, dass sie stimmen könnten. Kolers' (1966) Untersuchungen etwa lassen einen gemeinsamen semantischen Speicher vermuten. Seine Testpersonen sollten eine Liste mit Wörtern aus beiden Sprachen lesen. Sie konnten sich an die Wörter besser erinnern, die, unabhängig von der Sprache, öfter auf dieser Liste genannt waren. Dies führte Kolers mehr auf die Bedeutung als auf die phonetische oder lexikalische Form zurück. Gianico/Altarriba (2008:85) stellten in einem Experiment das *Tip-of-the-Tongue*-Phänomen bei Bilingualen in der gleichen Häufigkeit fest wie bei Monolingualen. Ging es allerdings um Gegenstände, war es bei den Zweisprachigen häufiger anzutreffen. Dies erklären die beiden Forscher damit, dass Bilinguale meist zwei Bezeichnungen für einen Gegenstand kennen würden, was Interferenzen verursachen könnte. Das weist nach ihrer Auffassung auf einen gemeinsamen sprachlichen Speicher hin. In Taylors (1971, zit. n. Romaine 1995:89) Versuch sollten Bilinguale mit den Sprachen Englisch und Französisch in einer festgelegten Zeit möglichst viele Assoziationen auf einen vorgegebenen Stimulus notieren. Dabei durften manche auf nur eine, andere auf beide Sprachen zurückgreifen. Aber auch in der letzten Gruppe wurden die Assoziationen in nur einer Sprache aufgeschrieben. Taylor schloss daraus auf stärkere Assoziationen innerhalb einer Sprache als zwischen den Sprachen. Auch Kolers (1963) bat in Studien Zweisprachige, Assoziationen in beiden Sprachen festzuhalten. Ca. ein Fünftel der Assoziationen waren in beiden Sprachen notiert. Ungefähr 25 Prozent waren hingegen für eine Sprache spezifisch. Dies weist weder auf einen getrennten noch einen gemeinsamen Speicher hin.

Fraglich ist allerdings, ob in diesen Studien genügend zwischen den sprachspezifischen Speichern und dem konzeptuellen Speicher unterschieden wird und inwieweit sie überhaupt etwas über die Repräsentation der zwei Sprachen und Konzepte im Gehirn aussagen können. Grosjean (1982:247) stellt außerdem fest, dass die verschiedenen Typen der Zweisprachigkeit in solchen Studien nicht ausreichend kontrolliert worden seien. Bei Bilingualen, die ihre Sprachen in ver-

schiedenen Umgebungen erworben haben, würde man zu anderen Resultaten gelangen als bei denjenigen, die sich ihre Sprachen in der gleichen Umgebung angeeignet haben. Schließlich haben Erstere in ihren Sprachen vermutlich unterschiedliche Erfahrungen gemacht.

2.12.1 Modelle zur Repräsentation der zwei Sprachen

Es gibt unterschiedliche Modelle zur Repräsentation und Verarbeitung der zwei Sprachen bei Bilingualen. Das von Weinreich (1977¹⁴) ist vermutlich das bekannteste und wird im Folgenden vorgestellt:

2.12.1.1 Modell von Weinreich

Ähnlich wie Romaine unterscheidet auch Weinreich (1977:26f.) unterschiedliche Typen von Bilingualen, allerdings nach anderen Kriterien. In seinem Modell steht bei Zweisprachigen des Typ A eine Ausdruckseinheit in Verbindung mit genau einer Inhaltseinheit. Typ B verfügt über zwei Ausdruckseinheiten pro Inhaltseinheit, d. h. eine je Sprache. Bilinguale des Typ C verfügen über eine Bedeutungseinheit in einer Sprache, zu der jeweils eine Ausdruckseinheit gehört. Dieselbe Bedeutungseinheit wird dann für die entsprechende Ausdruckseinheit in der anderen Sprache gebraucht. Der letzte Fall beschreibt eine untergeordnete Zweisprachigkeit. Der Bilinguale verwendet in einer Sprache (lediglich) die Muster aus der anderen. Dadurch sind in der ersten Sprache Interferenzen zu beobachten. Nicol/Teller/Greth (2001), Appel/Muysken (1987:77) sowie Altarriba/Heredia (2008) verstehen dies auch als eine Beschreibung der sich entwickelnden Zweisprachigkeit.

Seit den Fünfziger Jahren des Zwanzigsten Jahrhunderts haben Sprachwissenschaftler und Psychologen von *koordinierter* und *kompositioneller* Zweisprachigkeit gesprochen, als ob diese Phänomene in dieser Form existierten und feststellbar wären (Diller 1986:19). Diese Bezeichnungen wurden vermutlich zuerst von Ervin/Osgood (1965¹⁵) publiziert. Ihnen liegt die behavioristische Lerntheorie und die de Saussuresche Zeichentheorie zugrunde.

Beim Typ A handelt es sich um eine koordinierte Zweisprachigkeit. Die sprachlichen Zeichen und Reaktionen der einen Sprache werden mit einem Satz repräsentationaler Vermittlungsprozesse verbunden, die Assoziation der sprachlichen Zeichen und Reaktionen in der anderen Spra-

¹⁴ Erstveröffentlichung 1953

¹⁵ Erstausgabe 1954

che erfolgt mit einem anderen Satz repräsentationaler Vermittlungsprozesse (Ervin-Tripp/Osgood 1986:13). Ein koordiniertes Sprachsystem ist nach Ervin-Tripp/Osgood charakteristisch für den „wahren“ Bilingualen, der bspw. eine Sprache in der Familie, die andere in der Schule oder auf Arbeit gebraucht. Alle Situationen und Verhaltensweisen, die bei der Verwendung der einen Sprache auftreten, sind anders als die Situationen und Verhaltensweisen bei der anderen. Die repräsentationalen Prozesse müssen unterschiedlich sein und somit auch die Bedeutung der Zeichen (ebd.). Selbst bei koordiniert Zweisprachigen kann es zu Interferenzen zwischen den beiden Prozessstypen kommen. Schließlich ähneln sich viele Situationen und Gegenstände in verschiedenen Kulturen. Angesichts dessen ist davon auszugehen, dass die mit Übersetzungsäquivalenten verbundenen repräsentationalen Prozesse ebenfalls oft ähnlich sind (vgl. auch Müller et al. 2011³). Dies erzeugt beim Dekodieren einen anderen Druck auf Zweisprachige, Bedeutungen zu vermischen und ein Zeichen der einen Sprache so zu deuten wie sein Übersetzungsäquivalent in der anderen Sprache. Mit der Ähnlichkeit der Zeichen und der Vermittler wächst auch dieser Druck. Interferenzen sind also bei nahe verwandten Sprachen und ähnlichen Kulturen oder Erfahrungen, die mit den Sprachen verbunden sind, am ehesten zu erwarten (Ervin-Tripp/Osgood 1986:13). Beim Enkodieren steigt nach Ervin/Osgood (op. cit.) die Anzahl der Fehler mit der Ähnlichkeit der Bedeutungen oder repräsentationalen Prozesse. Die Fehler könnten sich in verzögerten oder blockierten Reaktionen zeigen, wenn sich die alternativen Reaktionen in den beiden Sprachen stärker unterscheiden. Bei ähnlichen Einheiten in beiden Sprachen können falsche Reaktionen hervorgerufen werden. Dies ist oft in kompositionellen Systemen zu beobachten, in denen gleiche Vermittler unterschiedliche Reaktionen hervorrufen müssen. Diese Verzögerungen oder Veränderungen in der Reaktionshäufigkeit verglichen mit Einsprachigen können bei koordiniert Zweisprachigen unwesentlich ausfallen. Kompromissvarianten würden sich „in Abhängigkeit von der Stärke der Gewohnheit in den beiden Sprachen, bei Aussprachefähigkeiten, lexikalischen Assoziationen und Übergangskonstruktionen“ bilden (Ervin-Tripp/Osgood 1986:13f). Ervin-Tripp und Osgood räumen ein, dass es trotz des Interferenzdrucks Bilinguale gibt, die, wenn sie in einer bestimmten Sprache in einer angemessenen Situation über mit dieser Sprache assoziierte Ereignisse zu sprechen beginnen, sich nicht von Einsprachigen unterscheiden. Sie nennen drei vorhersagbare Faktoren, die es bei koordinierten Zweisprachigen zu berücksichtigen gilt: Hörer-Bilingualismus, das relative Prestige der Sprachen und die in dem Augenblick vorhandenen Gefühle gegenüber dem Hörer. Diese könnten dazu führen, dass manche Reaktionen in einer bestimmten Sprache nicht verfügbar sind oder Interferenzen bewusst verwendet werden. So wird die Sprache der Eltern wohl auch bei Bilingualen in der Kommunikation mit ihren Eltern verfügbar oder bei dem Gedanken daran

(ebd.:14). Zwei etablierte Grammatiksysteme sollten bei einem koordinierten Zweisprachigen allerdings eine größere Stabilität und Unabhängigkeit zwischen den zwei Sprachsystemen mit sich bringen (ebd.:17). Manche Forscher vermuten durch diese starke Unabhängigkeit der beiden Sprachen sogar große Übersetzungsschwierigkeiten bei koordinierten Bilingualen (vgl. Diller 1986:19).

Typ B und C werden zusammen als *kombinierte* oder *kompositionelle Zweisprachigkeit* bezeichnet. Dabei wird eine Menge sprachlicher Zeichen, die der einen Sprache angemessen ist, und eine andere Menge sprachlicher Zeichen, die der anderen Sprache angemessen ist, mit denselben Bedeutungen oder repräsentationalen Vermittlungsprozessen (*representational mediation processes*) verbunden (Ervin-Tripp/Osgood 1986:12f.). In solch einem Fall wäre die Bedeutung der sprachlichen Zeichen *Hund* und *sobaka* dieselbe. Auch beim Enkodieren sind dieselben repräsentationalen Prozesse jeweils mit einer Menge sprachlicher Reaktionen in jeder Sprache assoziiert. Als Beispiel nennen Ervin-Tripp/Osgood Fremdsprachenlerner und Menschen, die in einer bilingualen Umgebung groß werden, in der beide Sprachen von den (meisten) Personen weitgehend austauschbar gesprochen werden. Im letzten Fall können Kompromiss-Repräsentationsprozesse entstehen ohne (größere) Dominanz einer der beiden Sprachen (ebd.). Lambert (1969) versteht unter dem kombinierten Bilingualismus jedoch diejenigen, die seit ihrer Kindheit in einer bilingualen Familie aufgewachsen sind, während koordiniert Zweisprachige sich die zweite Sprache frühestens ab dem Alter von zehn Jahren und meist nicht in der Familie angeeignet haben. Brooks (1964:267, zit. n. Diller 1986:20) versteht unter einem kompositionell Bilingualen wiederum einen Sprachlerner im Stadium des Dekodierens. Er deutet an, dass solch eine Person eigentlich überhaupt nicht bilingual ist.

Es gab viele Diskussionen um und Kritik an Weinreichs Modell. Nach Jakobovits (1968:31f.) wären bei einer sehr starken Ausprägung des nebengeordneten Bilingualismus beide Sprachsysteme gänzlich funktionell voneinander unabhängig. Dies bringe eine sprachliche Schizophrenie mit sich. Im Falle einer extremen Form der zusammengesetzten Bilingualität wären beide Sprachen so sehr miteinander verbunden, dass kompositionell Bilinguale Übersetzungsmaschinen nahekämen.

Diller (1986:19) geht davon aus, dass es keine verschiedenen Arten der Zweisprachigkeit gibt, die sich den Bezeichnungen *koordiniert* und *kompositionell* zuordnen lassen. Zunächst seien diese beiden Termini nicht genau definiert. Der (gegensätzlichen) Einteilung in koordinierte und kompositionelle Zweisprachigkeit wird der Vorschlag entgegengesetzt, Zweisprachige entlang eines Kontinuums zwischen kompositionellem und koordiniertem Bilingualismus anzusiedeln und dass sich diese beiden Arten der Zweisprachigkeit nicht so streng gegenüberstehen,

was Diller (1986:21) Anlass dazu gibt, die Unterscheidung zwischen diesen beiden Arten der Zweisprachigkeit anzuzweifeln. Ervin/Osgood (1965) und Lambert (1969) liefern z. B. sogar sich widersprechende Definitionen von *kompositioneller* und *koordinierter* Zweisprachigkeit. Zudem haben experimentelle Untersuchungen die Existenz dieser Konzepte nicht belegt. Schließlich gebe es bedeutende sprachwissenschaftliche Gründe gegen die Existenz dieser Konzepte. So würden verschmolzene Systeme z. B. sprachliche Interferenzen bedingen, die bei einem geübten Bilingualen nicht zu erwarten seien. Als Beispiel führt Diller (1986:24) eine grammatische Interferenz aus dem Französischen im Englischen an, die in der letzten Sprache eindeutig als Fehler zu deuten ist. Es stellt sich aber die Frage, ob Interferenzen nicht auch bei Bilingualen z. B. im lexikalischen Bereich vorkommen können.

Lambert (1969) begreift Weinreichs Modell vielmehr als Kontinuum, auf dem bei einem Menschen Anzeichen für verschiedene Typen der Bilingualität festgestellt werden in Abhängigkeit von der Lebensphase. Auch Müller et al. (2011³:221) fragen sich, ob man Bilinguale überhaupt nur einem der Weinreich'schen Typen zuschreiben kann oder ob sie nicht viel mehr abhängig von der Lebensphase und dem Lebensbereich mal mehr koordiniert, mal mehr kombiniert zweisprachig sein können. Nach ihrer Auffassung stellen die drei Typen eher „mentale Repräsentationen [...] [dar], die der jeweiligen Kompetenz eines bilingualen Sprechertyps zugrunde liegen“ (ebd.:216). Diese mentalen Repräsentationsformen müssten ebenso wenig wie die Art des Spracherwerbs das gesamte Leben gleichbleiben. Nach Marian (2008:23) könnten einem Zweisprachigen beide Repräsentationstypen zugrunde liegen. Dann würden z. B. nur bestimmte Wörter nebengeordnet gespeichert, abhängig von der Erwerbsart oder ihren Eigenschaften. Trotz der heftigen Kritik ist nach Müller et al. (2011³:226) das Modell von Weinreich nicht widerlegt. Es wird als reine Abstraktion betrachtet, die in der Wirklichkeit nicht existiert. Jeder Bilinguale sei aber tendenziell koordiniert oder kompositionell zweisprachig (Presas 2000:22).

2.12.1.2 Weitere Modelle

Später wurden andere Modelle zur Repräsentation der Sprachen bei Bilingualen vorgeschlagen. Einige werden im Folgenden kurz vorgestellt:

Die mentale Speicherung von Lexemen beider Sprachen wird als *bilingual lexicon* bezeichnet (Field 2011:20). Michel Paradis (1981, zit. n. Romaine 1993:84) nennt zwei unterschiedliche Auffassungen zur Speicherung und zum Abrufen der Sprachen bei Bilingualen. Nach der *Extended System Hypothesis* existiert ein großer Speicher für beide Sprachen. Erwirbt man eine

zweite Sprache, erfolgt die Speicherung der neuen Laute als Allophone oder Varianten der schon erworbenen Phoneme in der ersten Sprache. Beide Sprachen nutzen also dieselben neuronalen Mechanismen. Damit wäre verständlich, wieso Zweisprachige beide Sprachen mit dem Akzent der anderen gebrauchen können. Diese Hypothese lässt sich allerdings nicht auf simultan Zweisprachige anwenden. Das Gegenstück bildet die *Dual System Hypothesis*. Danach werden für jede Sprachebene, wie Phonetik, Lexik, Grammatik, andere neuronale Netzwerke genutzt. Die Speicherung der Sprachen erfolgt in demselben Bereich, dort aber mit einer unterschiedlichen Repräsentation.

Field (2011:19f.) unterscheidet zwischen *bilingual interactive activation* (BIA) und *bilingual interactive model of lexical access* (BIMOLA). Dabei geht es darum, wie der Wortschatz eines Zweisprachigen in seinen jeweiligen Sprachen im Gehirn strukturiert ist (Dijkstra/Van Heuven 1998; Dijkstra 2005:188ff.; Murre 2005:164f.). Bei BIA wird davon ausgegangen, dass die Wörter aus verschiedenen Sprachen in einem einzigen vereinten oder integrierten Lexikon auf Wortebene, also in einem mentalen Lexikon repräsentiert werden. Zugänglich sind sie über einen sogenannten Sprachknotenpunkt (*language node*), eine theoretische neuronale Verbindung. BIMOLA ist ein Modell oder eine theoretische Konzeptualisierung mit Schwerpunkt auf mündlicher Worterkennung (Dijkstra 2005:190f.; Murre 2005:164f.). Danach gibt es zwei separate Lexika (oder Module) für jede Sprache auf separaten Ebenen, einer für Phoneme, einer für Lexeme (ebd.; Field 2011:20). Weder BIA noch BIMOLA liefern allerdings ein Modell zum Spracherwerb, also dazu, wie es zur Organisation des zweisprachigen Lexikons kommt (Field, op. cit.; Murre 2005:165).

Baker/Jones (1998:83) vermuten zwei separate Sprachsysteme und ein gemeinsames System von Konzepten. Diese Sprachsysteme seien über Konzepte, Assoziations- und Übersetzungssysteme verbunden, etwa in der Lexik. Eine vergleichbare Hypothese findet sich bei Michel Paradis (1980, zit. n. Romaine 1995:89).

Bei der Mehrzahl der Modelle zur Sprachverarbeitung und -repräsentation bei Bilingualen, abgesehen vom *Distributed Feature Model* (De Groot 1992) wird ein gemeinsamer Speicher an Konzepten für die meisten oder alle Wörter angenommen (vgl. Kroll/Stewart 1994; Costa 2005). Dies wird dadurch untermauert, dass Zweisprachige viele Wörter aus einer Sprache in die andere übersetzen können (Pavlenko 2009:125). Nach Field (2011:20f.) muss allerdings noch gezeigt werden, ob „a native bilingual has two entirely independent lexicons or one, unified bank or store of words that are all interconnected“. So wären auch zwei Speicher für die Repräsentationen der Bedeutungen und Ausdrucksmöglichkeiten für jede Sprache eines Bilingualen möglich (Fabbro 2001).

Was das Übersetzen anbelangt, vermuten Fabbro (op. cit.:219) und Michel Paradis (1984:66) ein Zwei-Komponenten-Modell mit neurofunktional unabhängigen Komponenten in denselben Gehirnarealen. Diese arbeiten unabhängig von den Systemen für Rezeption und Produktion. Dabei ist eine Komponente für das Übersetzen aus der einen in die andere Sprache, die andere für die Translation in die umgekehrte Richtung zuständig. Dies könnte allerdings nur auf Übersetzer mit zwei Arbeitssprachen zutreffen. Zumindest im Studium wird jedoch häufig in mehr als zwei Sprachrichtungen übersetzt.

2.12.2 Zweisprachigkeit und Kognition

Studien aus den 1920er und 1930er Jahren kommen zu dem Schluss, dass Bilinguale langsamer Fortschritte in der Schule machen und einen niedrigeren Intelligenzquotienten haben als Monolinguale (vgl. Presas 2000:27). Nach Ben-Zeev (1977) und Appel/Muysken (1987:111) sind Zweisprachige kognitiv flexibler und können besser lateral denken und Wortassoziationen bilden als Einsprachige. Diese Fähigkeiten sollen eine bedeutende Rolle bei der Kreativität spielen und mit einem besseren Umgang mit Sprache verbunden sein, da Bilinguale schon sehr früh lernen, den mentalen Inhalt von lexikalischen Einheiten von ihren grafischen oder akustischen Form zu trennen. Dies könnte sich positiv auf die Translation ausüben (Presas 2000:27).

Zum Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Kognition haben Cummins (1979b) und Toukomaa/Skutnabb-Kangas (1977, zit. n. Daller 1999) die Schwellenhypothese (*threshold hypothesis*) aufgestellt. Danach existieren drei Stufen der Zweisprachigkeit: Auf der ersten Stufe werden in keiner Sprache Fähigkeiten auf einem bestimmten Niveau erreicht – mit negativen Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung. Dies entspricht dem Konzept der doppelten Halbsprachigkeit (vgl. Kapitel 2.4.1). Auf der zweiten Stufe ist die Entwicklung in einer Sprache ausreichend, in der anderen nicht. Dies wirkt sich auf die kognitive Entwicklung weder vor- noch nachteilig aus. Auf der dritten Stufe verfügt der Bilinguale über gute Kenntnisse in beiden Sprachen. Diese Form der Bilingualität sei von Vorteil für die kognitive Entwicklung. Es wird angenommen, dass die Ursache für die Bilingualität der ersten Stufe in einer unzureichenden Entwicklung der CALP (vgl. Kapitel 2.4.1) in der Erstsprache liegt (Daller 1999:54). Dies ist nach Daller (ebd.:55) vermutlich auf viele Migrationssituationen zutreffend, in denen das Kind sich wegen der unzureichenden Beherrschung der Schulsprache nicht altersgerecht entwickeln kann. Wird gleichzeitig die Familiensprache durch die Schule vernachlässigt, kann ein Sprachstand erreicht werden, der einen negativen Einfluss auf die kognitive Entwicklung

ausübt. Auch Collier (1989) hebt hervor, dass diese nachteilige Auswirkung auf den Bruch zwischen der Entwicklung der Erstsprache in der Familie und dem Zweitspracherwerb in der Schule zurückgehe. In beiden Sprachen unterrichtete Einwandererkinder seien „more academically successful“ als diejenigen, die nur in der neuen Umgebungssprache unterrichtet werden (ebd.:523f.).

Später distanziert sich Cummins (2000) wieder von der Schwellenhypothese. Kritik an der Schwellenhypothese wird in Bezug auf den unterstellten engen Zusammenhang zwischen Sprachfähigkeiten und Kognition geübt. So merkt Romaine (1995:268) an: „The relation between language and thought processes is, however, by no means as straightforward as he [Cummins] suggests“. Daller (1999:55f.) führt außerdem an, dass „die graphische Darstellung der Schwellenhypothese eine Kausalitätsbeziehung nahelegt, die so nicht unbedingt gegeben sein muß“. Es könnte zwar durchaus sein, dass sich die Sprachentwicklung nachteilig auf die kognitive Entwicklung ausübt. Es könnte jedoch auch umgekehrt sein, dass unzureichende kognitive Fähigkeiten einen negativen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung haben. Nach Appel/Muysken (1987:109) weisen verschiedene Studienergebnisse aber darauf hin, dass die Zweisprachigkeit die Kognition beeinflusst und nicht umgekehrt. Als weiteren Punkt führt Daller (1999:56) die problematische Operationalisierung und die exakte Festlegung der Schwellen an.

Auch Diaz/Klingler (1991:175f.) nehmen Stellung zur Schwellenhypothese. Sie vermuten, dass es eine subtraktive Bilingualität (vgl. auch Lambert 1977:19, 1981) gibt, die mit akademischen Problemen und kognitiven Nachteilen einhergeht. Diaz und Klingler werfen allerdings die Frage auf, ob diese nicht vorübergehender Natur seien.

Selbst in akademischen Kreisen herrschte nicht immer die aktuelle positive Sicht bezüglich der menschlichen Fähigkeit vor, mehr als eine Sprache zu erwerben. In der Literatur sind beide Positionen vertreten – sowohl, dass die Bilingualität positive als auch negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung hat. Beide Aussagen lassen sich auch auf empirische Ergebnisse stützen (Daller 1999:53). Dabei ist der negative Einfluss der Zweisprachigkeit eher bei älteren Arbeiten festzustellen, der positive bei neueren Untersuchungen (ebd.; Jesser 2006:37). In der frühen Forschung wurde der Zweisprachige als zwei Einsprachige in einer Person angesehen und seine sprachliche Leistung wurde an der Monolingualer (mit einer hohen Sprachkompetenz) gemessen (ebd.). Folglich wurden Zweisprachige als semilingual und sogar kognitiv behindert beurteilt (vgl. Hakuta 1986) – von Hakuta/Diaz (1985:320) als „social or cognitive Frankenstein“ bezeichnet. Die zugrundeliegende monolinguale Norm spiegelt sich wohl im Großteil der Studien zum Zweitspracherwerb wider, in denen der Zweitsprachenlerner dem monolingua-

len Muttersprachler als unterlegen beschrieben wird (Jessner 2006:37). Wie Daller (1999) sowie Appel/Muysken (1987:101) sicherlich zu Recht vermuten, können hier sprachpolitische Haltungen eine Rolle spielen. Zieht gesellschaftlicher Bilingualismus in vielen Ländern politische Konflikte nach sich, kann dies leicht zu einer negativen Einstellung gegenüber individueller Zweisprachigkeit führen (vgl. auch Daller, op. cit.).

Arsenian (1937) und Macnamara (1966, zit. n. Montrul 2008:9) glauben, dass Bilinguale im Vergleich zu Monolingualen akademisch benachteiligt seien. Mit der Studie von Peal/Lambert (1962), die erstmals einen positiven Zusammenhang zwischen Bilingualität und Intelligenz zeigten, begann sich die Haltung zur Zweisprachigkeit zu ändern. Sie stellen die These auf, dass junge Bilinguale ihrer Erfahrung mit zwei Sprachen anscheinend eine mentale Flexibilität, eine bessere Konzeptbildung und vielfältigere mentale Fähigkeiten zu verdanken hätten (ebd.).

Die bspw. in US-amerikanischen Studien beobachtete akademische und kognitive Benachteiligung bilingualer Kinder kann mit anderen Faktoren zusammenhängen, etwa Armut, einem niedrigen Bildungsgrad der Eltern, der fehlenden Beherrschung der Zweitsprache durch die Eltern und ihre Unfähigkeit, ihre Kinder im schulischen Bereich zu unterstützen (Hakuta/Butler/Witt 2000; Oller/Eilers/Urbano/Cobo-Lewis 1997; Oller/Eilers 2002). Diese wirken sich negativ auf das Selbstbewusstsein, die Akkulturation und den akademischen Erfolg Bilingualer aus. Dies trifft aber auch auf Einsprachige zu, die ähnlich benachteiligt sind (vgl. auch Montrul 2008:95).

Nach Grosjean (1982:226) hat die Bilingualität *per se* weder einen wesentlichen positiven noch einen negativen Einfluss auf die kognitive Entwicklung. Ähnlich sieht dies McLaughlin (1984:225):

In short, almost no general statements are warranted by research on the effects of early bilingualism. It has not been demonstrated that early bilingualism has positive or negative consequences for language development, cognitive functioning, or intellectual development. In each of these areas the findings of research are either contradicted by other research or can be questioned on methodological grounds. The one statement that is supported by research findings is that command of a second language makes a difference if a child is tested in that language – a not very surprising finding.

In bestimmten Migrationssituationen können nach Daller (op. cit.) dennoch aus dem Zusammenspiel aus Bilingualität und sozialem Umfeld Nachteile für die kognitive Entwicklung erwachsen.

Peal und Lambert (1962) stellten bei bilingualen Kindern kognitive Vorteile gegenüber monolingualen fest. Dies führten sie auf die metasprachlichen Fähigkeiten ihrer Probanden zurück.

Seitdem ist das Interesse an metasprachlichen Aufgaben, am metasprachlichen Bewusstsein und metasprachlichen Fähigkeiten von Zwei- und Mehrsprachigen mit der Zeit angestiegen.

2.12.3 Sprachbewusstsein

Sprachbewusstsein bedeutet unter anderem, sich dessen bewusst zu sein, welche Art des Sprechens als richtig oder falsch bzw. schön oder schlecht gilt (Thomauske 2009:49). Für Romeo (2005:117f.) umfasst das Sprachbewusstsein Folgendes:

At the linguistic level, there is a consciousness of the language tool and its usefulness for: playing with language to make an impression on the interlocutor: complex statements, “sustained style”, ludic strategies, linguistic creativity; contrasting one language to the other to joke, to mock, to explain, to clarify, to ask for explanations, to assert oneself; strategic use of modal propositions; the game of verb tenses with modal value (hypothetic future in foreseen events, habitual or a-temporal Present Tense for general statements), aspectual and temporal value; the functioning of argumentative operators as causal connectors [...], the adversative connectors [...], the temporal connectors [...].

Außerdem zeigt Romeo auf soziolinguistischer Ebene, dass bilinguale Kinder dadurch, dass sie zwei Systemen ausgesetzt sind, typologische Unterschiede und semantische Nuancen leicht begreifen können. Der parallele Erwerb von zwei Erstsprachen hat bei der kognitiven Entwicklung der von Romeo (2005:118) untersuchten Kinder eine wesentliche Rolle gespielt. Die Berufung auf den anderen Code zielt darauf ab, zwei verschiedene Bereiche zum Zwecke der Klarheit auseinanderzuhalten. Romeo sieht hier eine kognitive Motivation. Die Fähigkeit, durch beide Sprachen Informationen zu integrieren, Konzepte zu vergleichen und neu zu erarbeiten, hat die Rolle der Sprache als Instrument erweitert und die kognitive Funktion beider Sprachen sichtbar gemacht. Romeo nimmt an, dass bilinguale Kinder, weil sie schon früh in beiden Sprachen funktionieren konnten, besser gelernt haben, die Interaktion durch Sprachstrategien zu steuern „giving them an aptitude for argumentative reasoning, which characteristically combines the linguistic with the cognitive abilities“ (Romeo 2005:119).

Nach Swain (1972, zit. n. Lyon 1996:53) unterscheidet sich der simultane Zweisprachigkeits-erwerb kaum vom monolingualen Spracherwerb. Das bilinguale Kind verfüge über eine einzige mentale Grammatik, über die beide Sprachen wie zwei Varietäten einer einzigen Sprache funktionieren. Diese Theorie, von Volterra/Taeschner (1978) verbreitet, wurde häufig kritisiert und das frühe Sprachbewusstsein bilingual aufwachsender Kinder in den Vordergrund gestellt (vgl. De Houwer 1995a:248f.).

Ende der Siebziger Jahre des Zwanzigsten Jahrhunderts entstand die Theorie, dass in der ersten Phase des bilingualen Spracherwerbs (bis zum dritten Lebensjahr) im aktiven Lexikon beide Sprachen gemischt sind. In der zweiten Phase (spätestens bis zum fünften Lebensjahr) erwirbt das Kind immer mehr äquivalente Lexeme aus beiden Sprachen. Die Lexika werden getrennt (Volterra und Taeschner 1978). Der parallele Erwerb mehrerer Sprachen unterscheidet sich vom monolingualen Spracherwerb. Zunächst nehmen bilinguale Kinder ebenso wie monolinguale viele Wörter auf. Anders als bei Einsprachigen kommen diese Wörter aber aus mehr als einer Sprache. Döpke (1998) kam in Beobachtungsstudien zu der Schlussfolgerung, dass bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern schon das Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass sie zwei oder mehr Sprachen erwerben. Cantone (2011:228) sieht die These hinreichend empirisch widerlegt, dass beide Sprachen erst in einem Sprachsystem gespeichert werden und erst später getrennt werden. Schließlich wurde gezeigt, dass zweisprachige Kinder schon früh getrennte Lexika aufbauen und die grammatischen und phonetischen Regeln der jeweiligen Sprache einhalten (vgl. u.a. Meisel 1989, 1990; Johanne Paradis/Genesee 1996; Johanne Paradis/Genesee 1997; Müller et al. 2011³; De Houwer 2009b; De Houwer 1995b). Auch Burkhardt Montanari (2010:61) berichtet von einer Studie, in der gezeigt wurde, dass ein hebräisch-englisches Kind in einer Sprache die Mutter, in einer anderen den Vater ansprach. Sie führt zwei weitere Untersuchungen mit je einem englisch-spanischen und einem deutsch-französischen Kind an, in denen ebenfalls eine Unterscheidung der Sprachen durch das Kind im Alter von etwa zwei Jahren beobachtet wurden. Mit zwei Jahren scheinen zweisprachige Kinder Sprachen also klar unterscheiden zu können (vgl. auch Baker 1995). Obgleich die Sprachen von Beginn an getrennt werden, ist bei der Entwicklung von zwei grammatischen Systemen ein Einfluss zwischen beiden Sprachen nicht ausgeschlossen (Müller/Cantone/Kupisch/Schmitz 2002; Müller et al. 2011³; Hauser-Grüdl/Arencibia Guerra/Witzmann/Leray/Müller 2010; Silva-Corvalán 2014:66). Dieser muss sich allerdings nicht unbedingt in Form von Interferenz oder eines verzögerten Spracherwerbs zeigen, sondern es kann auch sein, dass manche Phänomene schneller erworben werden.

Bilinguale Kinder können die Sprachen, mit denen sie aufwachsen, ab einem frühen Alter auseinanderhalten. Dabei deutet Lanza (2005:23) das Mischen von Sprachen durch die Kinder nicht als Zeichen der Verwirrung, wie dies in älteren Studien gehandhabt wurde.

2.12.4 Weitere Zusammenhänge zwischen Bilingualität und Gehirn

Die regelmäßige Nutzung beider Sprachen zögert offenbar das Einsetzen von Alzheimersymptomen hinaus (Dreifus unter Bezug auf Bialystok et al.; Craik/Bialystok/Freedman 2010). Bei der Untersuchung von Krankenakten von vierhundert Alzheimerpatienten stellten Bialystok et al. (zit. n. Dreifus) fest, dass Symptome dieser Erkrankung bei Bilingualen im Durchschnitt fünf bis sechs Jahre später auftraten als bei denjenigen, die nur eine Sprache sprachen (vgl. auch Craik/Bialystok/Freedman 2010). Dabei waren sie vergleichbar in Bezug auf kognitive Fähigkeiten und die berufliche Stellung; die einsprachigen Patienten verfügten über eine höhere Bildung (ebd.). Dass die Symptome erst später einsetzten, bedeute, dass sie weiterhin auf einem höheren Niveau funktionieren konnten, als sich die Krankheit in ihrem Gehirn anfang zu entwickeln. Sie seien besser mit der Erkrankung zurechtgekommen (vgl. auch Bialystok 2011). Bialystok hebt hervor, dass man dazu beide Sprachen ständig gebrauchen muss. Eine gelegentliche Nutzung würde sich nicht vorteilhaft auswirken (Bialystok, zit. n. Dreifus). Hier stellt sich allerdings die Frage, ob dies unmittelbar mit der Zweisprachigkeit zusammenhängt oder der gleiche Effekt nicht auch durch andere Aktivitäten des Gehirns erreicht werden kann, wie das regelmäßige Lösen komplexer Mathematikaufgaben etc. Es wurde allgemein gezeigt, dass Zweisprachigkeit einen wesentlichen Beitrag zur Plastizität des Gehirns leistet, insbesondere was die exekutiven Funktionen anbelangt, wie die kognitive Steuerung und das Arbeitsgedächtnis (Rossi/Diaz 2016).

Zudem zeigten Bialystok et al., dass Bilinguale besser im Multitasking sind. Es gehöre zu den Dingen, die das exekutive Kontrollsystem steuert. Um zu untersuchen, ob Zweisprachige besser im Multitasking abschneiden, setzten Bialystok et al. (zit. n. Dreifus) sowohl Ein- als auch Zweisprachige in einen Fahrsimulator. Über Kopfhörer erhielten sie weitere Aufgaben, als ob sie fahren und mit dem Handy telefonierten. Dabei wurde gemessen, wie sehr sich das Fahrverhalten verschlechterte. Obwohl alle Probanden schlechter fahren, ging es bei Bilingualen nicht so stark zurück wie bei Monolingualen. Gebraucht man regelmäßig zwei Sprachen, erscheinen beide Sprachen jedes Mal, wenn man spricht und das exekutive Kontrollsystem muss dann beide Sprachen „durchforsten“ und entscheiden, was im jeweiligen Augenblick wichtig ist. Dadurch nutzen Zweisprachige dieses System häufiger und es ist effizienter (Bialystok, zit. n. Dreifus).

Weitere Untersuchungen von Bialystok et al. (2004) zu diesem Thema zeigten, dass die kognitiven Vorteile der Zweisprachigkeit auch im Alter noch anhielten (vgl. auch Bialistok 2011).

Ältere Zweisprachige schnitten bei Aufgaben zur Untersuchung des exekutiven Kontrollsystems besser ab als ältere Einsprachige (Bialystok, zit. n. Dreifus).

Anderson et al. (2018) zeigten, dass Bilinguale im Gegensatz zu Monolingualen überlappende Hirnregionen für sprachliche und exekutive Funktionen nutzen. Auch sie gehen davon aus, dass Bilinguale durch den alltäglichen Wechsel zwischen zwei Sprachsystemen effizientere Mechanismen nicht nur für Sprachen, sondern auch für den Wechsel zwischen verschiedenen Aufgaben entwickelt haben.

2.12.5 Neurowissenschaftliche Untersuchungen zur Zweisprachigkeit

In den letzten Jahrzehnten hat das Interesse der kognitiven Neurologie an der Bilingualität zugenommen, mit Schwerpunkt auf der Lokalisation und Prozessierung beider Sprachen im Gehirn (vgl. auch Wagelaar 2008:1). Mit bildgebenden Verfahren, z. B. mit elektrophysiologischen Methoden (Gehirnstrommessungen) und hämodynamischen Verfahren (funktioneller Magnetresonanztomographie (fMRT), Positronenemissionstomographie) kann man die Gehirnareale, in denen Sprache hauptsächlich verarbeitet wird, und die unterschiedlichen Verarbeitungsarten sichtbar machen (Meisel 2007a:108). Während man früher in Experimenten nur sehen konnte, welche Teile des Gehirns der Probanden bei bestimmten Aufgaben aufleuchteten, kann man mittlerweile erkennen, wie alle Strukturen des Gehirns miteinander zusammenarbeiten (Bialystok, zit. n. Dreifus).

Manche Untersuchungen weisen darauf hin, dass Bilinguale Wörter und Sätze in ihren beiden Sprachen in der gleichen Art und Weise verarbeiten (Chee et al. 1999b; Nicol/Teller/Greth 2001). Chee et al. (1999a) beobachteten in einer fMRT-Studie frühe Bilinguale, die beide Sprachen gut beherrschen, mit dem Ergebnis, dass auf der Wortebene die gleichen neuroanatomischen Areale verwendet werden.

Bialystok et al. (zit. n. Dreifus) stellten bei Bilingualen andere neuronale Verbindungen fest als bei Monolingualen. Beim Lösen der gleichen Probleme würden Zweisprachige andere Systeme nutzen als Einsprachige. Selbst bei manchen nichtsprachlichen Tests haben sie beobachtet, dass Bilinguale schneller seien. Bildgebende Verfahren weisen darauf hin, dass Bilinguale offenbar auf andere Netzwerke zurückgreifen, die auch Sprachzentren für die Lösung vollständig nichtsprachlicher Aufgaben miteinschließen können. „Their whole brain appears to rewire because of bilingualism“, merkt Bialystok (zit. n. Dreifus) hierzu an.

Manche neurolinguistischen Studien hatten das Ziel, zu zeigen, dass Bilinguale, die ihre zweite Sprache ab dem vierten Lebensjahr erlangt haben, diese anders verarbeiten (vgl. z. B. Hahne/Friederici 2001). Die Resultate weisen darauf hin, dass frühe Zweisprachige, die beiden Sprachen schon vor dem Alter von drei Jahren ausgesetzt waren, bei freier Sprachproduktion die gleichen Unterareale im Broca-Feld¹⁶ nutzen. Bilinguale, die sich die zweite Sprache ab dem elften Lebensjahr angeeignet haben, würden dagegen getrennte Subareale verwenden mit einer geringen Überlappung. Die kleinsten Unterschiede wurden bei simultan Multilingualen beobachtet (vgl. Nitsch 2007:55ff.; Isel, zit. n. Tarmas 2007:47). Dadurch würden frühe Zweisprachige leichter auf ihre Sprachen zurückgreifen und zwischen ihnen „umschalten“ können. Dieselben überlappenden Subareale nutzen frühe Zweisprachige wohl auch für weitere Sprachen, die sie sich ab einem Alter von neun Jahren angeeignet haben. Bei späten Zwei- und Mehrsprachigen würde hingegen für jede Sprache ein eigenes Netzwerk im Broca-Zentrum aufgebaut werden (vgl. ebd.). Frühe Zweisprachige würden dadurch leichter weitere Sprachen erwerben (vgl. auch Kaushanskaya/Marian 2009). Nach Wattendorf et al. (2001, zit. n. Nitsch 2007:57) findet bei frühen Bilingualen in beiden Sprachen eine Aktivierung größerer Einheiten in den Broca- und Wernickearealen¹⁷, den Voxeln, statt. In diese aktivierten Voxeln könne auch eine später erlernte dritte Sprache integriert werden.

Eine Untersuchung von Perani et al. (1998) konnte zudem auch keine Unterschiede zwischen den durch die Sprachverarbeitung aktivierten Hirnregionen bei frühen und späten Zweisprachigen mit guten Kenntnissen in beiden Sprachen zeigen. Auch bei den Probanden mit parallelem Spracherwerb wurden bei der Verarbeitung von Grammatik keine gesondert oder verstärkt aktivierten Hirnregionen beobachtet, woraus man ableiten kann, dass die Grammatikverarbeitung bei solchen Personen in beiden Sprachen in denselben Regionen stattfindet. Anzumerken ist, dass in dieser Studie der Reiz schriftlich präsentiert wurde. Dabei wäre gerade eine (zusätzliche) mündliche Darstellung bei Bilingualen besonders wichtig, weil die Minderheiten- bzw. Herkunftssprache oft viel mehr (wenn nicht ausschließlich) mündlich gebraucht wird. Abgesehen davon wurden die produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben nicht untersucht. Bei den Gruppen mit spätem Spracherwerb zeigten sich allerdings in der Zweitsprache bei der Verarbeitung von Grammatikaufgaben separat oder verstärkt aktivierte Hirnareale. Zusätzlich zu den Arealen, die in die Grammatikverarbeitung der Erstsprache involviert sind, werden bei der Grammatikverarbeitung einer spät erworbenen Zweitsprache weitere Areale aktiviert. In der

¹⁶ u. a. auch *motorisches Sprachenzentrum* genannt; kontrolliert die Koordination von Kehlkopf und Mund beim Sprechen (Springer Medizin 2004:299)

¹⁷ sensorisches Sprachenzentrum in der sprachdominanten Gehirnhemisphäre (Springer Medizin 2004:2305)

beschriebenen Untersuchung waren die Studienteilnehmer mit simultanem Spracherwerb beider Sprachen seit der Geburt ausgesetzt (nach Angaben der Teilnehmer zu mindestens 17 Prozent der gesamten Sprachexposition, die durchschnittlich bei 40 Prozent lag). Probanden aus den Gruppen mit spätem Erwerb der zweiten Sprache hatten erst ab einem Alter von sechs Jahren (intensiveren) Kontakt zu dieser Sprache. Diese Grenze ab dem siebten Lebensjahr wurde auf Grundlage von mehreren Studien festgelegt (Wagelaar 2000). Die Ergebnisse von Wagelaar (2008:66f.) entsprechen auch einer von Volterra/Taeschner (1978) nach Verhaltensstudien aufgestellten Theorie, dass bei parallelem Erwerb von mehr als einer Sprache zunächst nur ein Grammatiksystem aufgebaut wird. Nach ihrem Dreiphasenmodell wenden bilingual aufwachsende Kinder die erworbenen Grammatikregeln zunächst auf beide Sprachen an. Dies ändert sich aber später und es werden die Grammatikregeln der jeweiligen Sprache angewendet. Die Ergebnisse könnten allerdings auch die Theorie stützen, dass beide Sprachen zwar von Beginn an unterschieden werden könnten, aber die Fähigkeit, Wörter und Regeln in nur einer Sprache zu verwenden, erst erlernt werden müsse (Genesee 1989). Keine dieser Theorien kann durch Wagelaars Ergebnisse bestätigt oder widerlegt werden. Die Resultate zeigen allerdings, dass eine sich später vollziehende Trennung der grammatischen Strukturen oder die Fähigkeit, diese getrennt anzuwenden, mit einem selektiven Zugriff auf die jeweiligen Gehirnstrukturen verbunden ist, nicht mit der Aktivierung unterschiedlicher Areale.

Zudem wurden Unterschiede hinsichtlich der Lokalisierung der aktivierten Areale zwischen frühen und späten Zweisprachigen gezeigt. Frühe Multilinguale würden beim Verarbeiten der beiden Sprachen ein weites Netzwerk in den vorderen motorischen Cortexarealen, insbesondere frontale und präfrontale laterale Areale aktivieren. Dies wurde unter anderem bei Katalanisch-Spanisch-Zweisprachigen festgestellt, die so Interferenzen zwischen beiden Sprachen¹⁸ vermeiden konnten. Späte Zwei- und Mehrsprachige würden dagegen in der ersten Sprache mehr die hinteren sensorischen Areale nutzen (vgl. Wattendorf 2006, zit. n. Nitsch 2007:57). Sowohl frühe als auch späte Mehrsprachige würden die Verarbeitungsart, die für die Erstsprache erworben wurde, in ähnlicher Weise auch für eine später erlernte dritte Sprache verwenden. Eine Aktivierung der präfrontalen Bereiche, die für das Interferenzverhalten bedeutend sind, würde für später erworbene Sprachen allerdings nicht stattfinden. Nitsch (2007:58) vermutet, dass für solche Sprachen auf andere Mechanismen zur Vermeidung von Interferenzen zurückgegriffen wird.

¹⁸ von Nitsch (2007:57) als „Sprachvarietäten“ bezeichnet

Michel Paradis (1998) behauptete, dass Zweisprachige und Einsprachige über die gleichen linguistischen Funktionen verfügen würden und die Unterschiede nur quantitativer Art seien. Damit erfordere der parallele Gebrauch von mehr als einer Sprache kein spezifisches neuronales Korrelat. Getrennt werden die Sprachen nach Paradis durch eine unterschiedlich hohe Erregungs- und Hemmungsschwelle. Auf dieser Grundlage entstand die Annahme, dass für die einzelnen Sprachen separate neurofunktionelle Systeme existieren würden, jedoch ohne hierfür getrennte neuroanatomische Bereiche vorauszusetzen (Wagelaar 2008:14). In intraoperativen Untersuchungen mit direkter elektrischer Stimulation beobachteten Roux/Trémoulet (2002) bei bilingualen Patienten mit unterschiedlicher Sprachkompetenz und unterschiedlichem Erwerbseinstiegsalter neben überlappenden Bereichen für bestimmte Teilfunktionen beider Sprachen sprach- oder auch aufgabenspezifische Regionen, so im Frontallappen und im tempo-parietalen Cortex. Roux und Trémoulet schlussfolgerten, dass es nicht nur Areale gibt, die am Verarbeitungsprozess von mehr als einer Sprache beteiligt sind, sondern auch Regionen, in denen nur eine Sprache verarbeitet wird.

Soares/Grosjean (1981) setzten Monolinguale und Probanden, bei denen der Erwerb der zweiten Sprache mit frühestens zwölf Jahren begonnen hat, im rechten und linken Gesichtsfeld Reizen aus. Beide Gruppen zeigten eine schnellere Reaktion auf die Reize in der rechten Gesichtshälfte. Dies steht in unmittelbarer Verbindung mit der linken Gehirnhemisphäre. Soares und Grosjean schlossen daraus auf die Sprachverarbeitung in der linken Gehirnhälfte sowohl bei Ein- als auch Zweisprachigen. Das Erwerbseinstiegsalter sei diesbezüglich unwesentlich (ebd.). Auch andere, mit der Positronenemissionstomographie¹⁹ und mit dem Wada-Test²⁰ durchgeführte Untersuchungen deuten darauf hin, dass spezifische sprachliche Fähigkeiten bei Bilingualen, genauso wie bei Monolingualen, in der linken Hemisphäre lokalisiert sind. So konnte in solchen Studien Sprachaktivität in beiden Sprachen gleichermaßen in der linken Hirnhälfte gezeigt werden (Rapport/Tan/Whitaker 1983; Klein et al. 1999). Metuki/Sinkevich/Lavidor (2013) kommen in ihrer Untersuchung hingegen zu dem Ergebnis, dass die Lateralisierung von Prozessen von der jeweiligen Muttersprache abhängen kann. Genesee et al. (1978) untersuchten ebenfalls die Sprachprozessierung bei Zweisprachigen anhand von drei Gruppen: simultan Bilingualen, Zweisprachigen, die die zweite Sprache im Alter von vier bis sechs Jahren, und sol-

¹⁹ Dieses Verfahren hat Ähnlichkeiten mit der Computertomografie. Dabei werden die Photonen registriert, die von Positronenstrahlen abgegeben werden. Es findet seine Anwendung z. B. bei der Diagnostik von Durchblutungs- und Stoffwechselstörungen des Gehirns. (Springer Medizin 2004:1739).

²⁰ Dieser Test dient der Lokalisierung der sprachdominanten Gehirnhälfte. Nach Einführung des Narkosemittels in die rechte oder linke Halsschlagader ist die Funktion der durch diese Arterie versorgten Gehirnhälfte für eine bestimmte Zeit blockiert. In diesem Zeitraum kann die Funktionsfähigkeit beider Hemisphären getrennt voneinander untersucht werden („Sprache und Gehirn. Ein neurologisches Tutorial“).

chen, die diese ab einem Alter von zwölf Jahren erworben hatten. Sie setzen die Probanden Reizen in beiden Sprachen aus, die sie den Sprachen zuordnen sollten. Die Antworten wurden auf dem Elektroencephalogramm²¹ überprüft. Bei den Testpersonen der ersten beiden Gruppen waren kürzere Frequenzen in der linken, bei der dritten Gruppe in der rechten Gehirnhälfte zu beobachten. Genesee et al. schlussfolgerten daraus, dass späte Zweisprachige für die Verarbeitung beider Sprachen vor allem die rechte Gehirnhälfte nutzten.

Weber-Fox/Neville (1996) berichten in einer Untersuchung von ereigniskorrelierten Potentialen²² von einer verzögerten elektrischen Antwort (evoziertes Potential) bei der semantischen Verarbeitung einer Sprache, die ab einem Alter von elf bis dreizehn Jahren erworben wurde, im Vergleich zur Muttersprache. Sie zeigten in dieser Untersuchung auch einen Unterschied bei der grammatischen Verarbeitung, dies aber schon bei Personen, deren Alter zu Erwerbsbeginn der zweiten Sprache bei ein bis drei Jahren lag. Neben einer Verzögerung des hervorgerufenen Potentials zeigten sich Unterschiede bei den ereigniskorrelierten Potentialen hinsichtlich des Alters zu Erwerbsbeginn in der Morphologie und der Verteilung der Komponenten. Verschiedene Forscher sind schon davon ausgegangen, dass für die diversen Sprachkomponenten unterschiedliche Zeitabschnitte existieren, in denen die jeweiligen Fähigkeiten optimal erworben werden können (vgl. Kapitel 2.3.1). So lässt sich auf unterschiedliche „sensible Phasen“ für die semantische und die grammatische Sprachverarbeitung auch aus den Veränderungen der ereigniskorrelierten Potentiale schließen.

Sussman et al. (1982:126) üben Kritik an den Methoden in der neurologischen Zweisprachigkeitsforschung. Oft würden diese Untersuchungen auf dichotischem Hören basieren. Damit ist gemeint, dass die Probanden auf beiden Ohren gleichzeitig verschiedenen Signalen oder schnell aufeinander folgenden Reizen ausgesetzt werden. Dies ist nicht mit der Reizdarbietung in der Wirklichkeit vergleichbar. Zudem erfordern solche Aufgaben keinen hohen Grad an Sprachverarbeitung. Kognitiv gesehen entspricht dies mehr der Rezeption eines sprachlichen Zeichens oder Symbols als einer verbalen Mitteilung. Abgesehen davon gehe es in beiden Fällen um die Wahrnehmung. Diese Aufgabe könne aber auch die nicht dominante Gehirnhälfte bei der Sprachprozessierung erfüllen. Nach Sussman et al. sollte die Sprachverarbeitung im Gehirn daher anhand der Sprachproduktion erforscht werden, denn nur von dieser wisse man, dass sie

²¹ Dabei werden die vom Gehirn ausgehenden elektrischen Schwingungen gemessen (Schwindt).

²² Ereigniskorrelierte Potentiale werden durch geistig-seelische Prozesse oder physikalische Reize auf die Sinnesorgane ausgelöst. Es handelt sich um Änderungen der elektrischen Hirntätigkeit als spezifische Reaktionen des Gehirns. Sie sind messbar als Spannungsänderungen vor, während oder nach einem sensorischen, motorischen oder psychischen Ereignis (Eichholz)

nur in der linken Gehirnhälfte stattfindet. In ihren Untersuchungen zeigen sie, dass Zweisprachige, die beide Sprachen fließend sprechen, bei sprachlichen Vorgängen beide Gehirnhälften etwa gleich stark nutzen, insbesondere diejenigen, deren Erwerbseinstiegsalter erst nach der frühen Kindheit liegt. Vaid/Hall (1991) kommen nach einer Meta-Analyse, einer quantitativen Ergebniszusammenfassung, hingegen zu dem Schluss, dass die Sprachprozessierung bei Zwei- und Einsprachigen über die linke Gehirnhälfte erfolge.

Außerdem entwickelt sich das Gehirn über das gesamte Leben durch jede Art von Lernen, einschließlich des Lernens von Sprachen. Der Erwerb von Sprachen vollzieht sich, ebenso wie das Lernen allgemein, individuell (Nitsch 2007:47). Dies liefert ein zusätzliches Argument gegen Unterschiede im Gehirn, die durch die Zweisprachigkeit bedingt sind.

Grosjean (1996:166) bemängelt die unzureichende Kontrolle der Untersuchungen, die Unterschiede zeigten. Darunter seien außerdem viele Fälle von Aphasie gewesen, Sprachstörungen bei funktionsfähigem Gehör und Sprachapparat, die auf Schädigungen des Gehirns zurückgehen (vgl. Springer Medizin 2004:135). Auch in solchen Fallstudien seien die Autoren zu dem Ergebnis gekommen, dass die einzelnen Sprachen bei Multilingualen in verschiedenen Bereichen des Gehirns repräsentiert werden (vgl. Nitsch 2007:47).

In ihrer Metaanalyse kommen Liu/Cao (2016) zu dem Schluss, dass späte Zweisprachige in beiden Sprachen stärker auf unterschiedliche Netzwerke zurückgreifen als frühe Bilinguale und dass in der erstgenannten Gruppe das Koordinationsareal bei der Verarbeitung der Zweitsprache beteiligt ist. Für die Verarbeitung durch späte Zweitsprache werden damit mehr neuronale Ressourcen benötigt.

Aufgrund der teilweise sehr widersprüchlichen Ergebnisse können diese nur schwer verallgemeinert werden. Dennoch können manche Studien als Grundlage für die eigene Untersuchung zur Bildung von Hypothesen genutzt werden (vgl. Kapitel 4.1.3).

2.13 Monolingualer Habitus

Der gesteuerte Erwerb mehrerer Sprachen, insbesondere solcher mit einem hohen Prestige, scheint in der (deutschen) Gesellschaft angesehener zu sein als das Aufwachsen mit mehr als einer Sprache. So raten nach Cantone (2011:225) Ärzte oder Erzieher Einwanderern oft, die Kinder zunächst einsprachig zu erziehen. In dem Fall müssen die Kinder spätestens kurz vor der Einschulung unter Druck Deutsch lernen. Genauso oft werde den Eltern aber noch empfohlen, zu Hause nur Deutsch zu sprechen und die Familiensprache, die meist weniger Ansehen

genießt, zu vernachlässigen. Dann sprechen die Eltern mit ihren Kindern eine Fremdsprache und es ist unwahrscheinlich, dass sich diese Deutsch als Erstsprache aneignen. Es handelt sich in diesem Alter allerdings auch um keinen Zweitspracherwerb (ebd.). Deshalb würde Cantone (2011:238) es begrüßen, die Mehrsprachigkeitserziehung schon bei den Kinderärzten anzusetzen und ihnen die Vorteile einer solchen Erziehung zu erklären, da sie oft nicht ausreichend darüber wüssten.

Nach Stand der aktuellen Forschung ist der effizienteste Weg, sich die Umgebungssprache anzueignen, der zweisprachige Weg. Muss ein Kind die Umgebungssprache (auf Kosten der Herkunftssprache) intensiver lernen, wird es dadurch nicht zwingend die Umgebungssprache besser beherrschen oder die Bildungssprache schneller oder effektiver erwerben (Field 2011:ix). Um den Ansprüchen einer mehrsprachigen Gesellschaft zu entsprechen, sollten Kinder beide Sprachen erwerben. Baur/Meder (1992) weisen auf die Förderung der Kenntnisse der Herkunftssprache hin. Durch Unterricht in dieser Sprache können sich diese Kenntnisse verbessern. Wird in den Familien dieser Kinder die Umgebungssprache gesprochen, wirke sich dies mit steigendem Alter negativ auf die Kompetenz in der Erstsprache bzw. Herkunftssprache aus. Bei diesen Kindern gehen also die Kenntnisse in der Herkunftssprache zurück, ohne dass die Kinder bessere Kenntnisse in der Umgebungssprache erwerben (ebd.:131). Dies lässt vermuten, dass die Pflege der Herkunftssprache den Erwerb der Umgebungssprache nicht behindert. Fehlt das Sprachbewusstsein für die Herkunftssprache, schmälert das die Kenntnisse in dieser Sprache. Nach der Interdependenzhypothese kann sich das negativ auf den Erwerb der Umgebungssprache auswirken (ebd.). Brizić (2011:257) bezeichnet das Modell der segmentierten Assimilation von Portes/Rumbaut (2001) als „das derzeit elaborierteste empirisch erprobte Erklärungsmodell zur Bildungsungleichheit im Migrationskontext“. Im Hinblick auf die Immigranten in den USA findet man nach diesem Modell die höchste Bildungsbeteiligung bei den Einwanderern mit einer selektiven Akkulturation. Diese Familien legen nicht nur Wert auf den Erwerb der Umgebungssprache, sondern auch auf das Erhalten der Familiensprache (ebenso wie auf die ethnischen Netzwerke zur materiellen und ideellen Unterstützung). Bei dieser Art der Akkulturation ist für die zweite Generation der Einwanderer eine Assimilation nach oben wahrscheinlich (Portes/Rumbaut 2001:63).

Die Bilingualität von Migrantenkindern, sogenannten Seiteneinsteigern in das deutsche Schulsystem, wird in den deutschen Schulen oft nicht unterstützt, weil ihre Erstsprache nicht von der europäischen Sprachenpolitik favorisiert wird (Ezhova-Heer 2011:113). Sie verfügen meist über literale Fähigkeiten, die sie an den Schulen im Herkunftsland entwickelt haben und die eine gute Basis für das erfolgreiche Lernen in einer Schule im Aufnahmeland sind. Sie verfügen

bereits über eine CALP (vgl. Kapitel 2.4.1), was ihre Lernmöglichkeiten im Deutschen beeinflusst (vgl. Cummins 1991:77 für Englisch). Untersuchungen von Brizić (2006:54, zit. n. Ezhova-Heer 2011) haben ergeben, dass Aussiedlerkinder einen reichen Wortschatz erwerben und variationsreichere Texte im Deutschen verfassen als Kinder von Einwanderern, die erst in Deutschland eingeschult wurden. Es sei jedoch angemerkt, dass solche Quereinsteiger meist ein bis zwei Schuljahre zurückgestuft werden und der Zusammenhang damit vermutlich nicht nur im Alter beim Beginn des Erwerbs der zweiten Sprache liegt. Abgesehen davon wachsen solche Kinder z. T. schon im Geburtsland zweisprachig auf (z. B. Spätaussiedler), womit sich das Erwerbseinstiegsalter nicht mit Sicherheit von Bilingualen unterscheidet, die erst in Deutschland eingeschult wurden. Natürlich kann es aber auch z. T. große Unterschiede geben zwischen der Variante, die im Geburtsland gesprochen wurde, und jener am Wohnort in Deutschland. Quereinsteiger können ihr Wissen und die Textkompetenz, die sie in der Erstsprache erworben haben, beim Schreiben in der Zweitsprache anwenden und offensichtlich für das Lernen in der Zweitsprache nutzen (Schmölzer-Eibinger 2011:45). Aus seiner Analyse von Erzähltexten folgert Knapp (1997), dass Seiteneinsteiger Texte komplexer gestalten und damit eine höhere Textkompetenz haben als diejenigen, die im Zielsprachenland eingeschult wurden. Wer literale Fähigkeiten in der Erstsprache hatte, war im Vorteil gegenüber denjenigen, die diese Fähigkeiten erst in der Zweitsprache aufbauen mussten (vgl. ebd.:206). Es sei deshalb ratsam, die in der Erstsprache vorhandenen Fähigkeiten zu nutzen und in die Zweitsprache zu übertragen (Ezhova-Heer 2011:114). Ezhova-Heers Untersuchung in einem Förderkurs an einer Wuppertaler Hauptschule, an dem auch Aussiedlerkinder und -jugendliche teilnahmen, zeigt, dass diese die in der Schule aufgezwungene Einsprachigkeit als Bremse in ihrer Entwicklung ansehen. Ihnen würde beim Transfer der russischen Ausdruckswünsche ins Deutsche nicht geholfen und sie müssten ihr Denken und ihre (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten auf ein sehr niedriges Niveau absenken (ebd.:124). Als die Schüler nun aber Texte auf Deutsch und Russisch schreiben sollten, empfanden die meisten dies als inspirativ und sinnvoll. Sie hatten den Eindruck, ihre Herkunftssprache würde aufgewertet. Weil sie im Schulunterricht meist keine Rolle spielt, wird die Herkunftssprache von Schülern oft als nutzlos und schlechter als die deutsche Umgebungssprache erlebt (ebd.:125). Vor und während des Schreibens griffen viele Schüler nur bei Wortschatzlücken auf ihre Erstsprache zurück, bei manchen gleiche das Schreiben im Deutschen fast einem Übersetzen aus dem Russischen. Ihre Ergebnisse fasst Ezhova-Heer folgendermaßen zusammen:

Die Intensität der schulischen Förderung der (...) Sprach-, Formulierungs-, Kohärenz-, Textgestaltungs-, Textmusterkompetenz [in der Erstsprache] sowie der strategischen und metasprachlichen Kompetenz hat sich für das Gelingen der Textproduktion in der [Zweitsprache] positiv ausgewirkt. (...) Dies spricht für die Koordination des Muttersprachunterrichts mit dem Unterricht in der Zweitsprache, was bisher in der Didaktik des Herkunftssprachenunterrichts zu wenig geleistet wurde. (Ezhova-Heer 2011:129)

Seit Langem wisse man, dass vor allem sukzessive Zweisprachige oder Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache im Alltag nicht weiter auffallen, in der Schule allerdings Probleme hätten (Cantone 2011:241). Cantone ruft dazu auf, Schüler auf die verschiedenen Register in beiden Sprachen aufmerksam zu machen und sie zu einer Selbsteinschätzung aufzufordern. Erst im Anschluss könne man sich gezielt auf die Sprachförderung konzentrieren.

Das langfristige Ziel ist es, den „monolingualen Habitus“ in der Schulbildung hierzulande zu überwinden. Nach Thee (2006:37) war der interkulturelle Unterricht in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts am Umfeld der Kinder ausgerichtet und berücksichtigte damit ihre sprachliche und kulturelle Heterogenität. Im ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht an Grundschulen ein Jahrzehnt später wird die interkulturelle Kompetenz im Hinblick auf englischsprachige Kulturen vermittelt (vgl. Vollmuth 2002, zit. n. Thee 2006) mit dem Ziel der Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Identität und des Respekts gegenüber anderen Kulturen (vgl. Schmid-Schönbein 2001:71, zit. n. Thee 2006). Dies ist ebenfalls von großer Bedeutung für die Toleranz von Einwandererkindern im Schulunterricht, vorausgesetzt dass ihre Kulturen Berücksichtigung finden (Thee 2006:38).

Auch im Bereich der Medien gibt es Versuche, den monolingualen Habitus zu überwinden. So gab die Basler Zeitung drei Jahre das „Dreiland“-Magazin, eine dreisprachige Beilage, heraus. Da der Werbemarkt jedoch weiterhin national organisiert war, wurde die Beilage danach wieder einsprachig publiziert. Auch der in Kärnten erscheinenden bilingualen Zeitschrift *Tango* fehlte es an den entsprechenden Distributionsstrukturen. Leichter scheint sich die grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Audio- und audiovisuellen Bereich zu gestalten. So überwiegt zwar z. B. in der Radiosendung *Servus Srečno Ciao* die deutsche Sprache, manche Interviewausschnitte sind jedoch in Italienisch oder Slowenisch zu hören (Busch 2004:158f.). Zudem fördern die Europäischen Institutionen in verschiedenen Programmen multilinguale Sendungen (ebd.:159). Ziel der europäischen Sprachpolitik ist allgemein die Förderung der Mehrsprachigkeit und damit die Abkehr von der nationalstaatlich geprägten Einsprachigkeit (vgl. auch ebd.:162).

2.14 Bikulturalität

„Bilingualism is an extension or elaboration of first language acquisition, but with many, many more avenues and issues of complexity. Adding a single language does not just add the words and the grammatical rules that direct how those words are to be joined together. Rather being bilingual entails another view of the world and ways to think about and describe the world that expand our views.“ (Altarriba/Heredia 2008:5)

Für Personen, die zweisprachig aufgewachsen sind, sind die Sprachen mit unterschiedlichen Traditionen und Interpretationszusammenhängen verbunden. Diese Werthorizonte wirken sich auf die Entwicklung dieser Menschen aus (vgl. auch Haller 2010:9). „Language carries culture; language is symbolic of culture; and language is itself part of the culture it carries and symbolizes“, führt Fishman (2005:6) dazu aus. Die Beherrschung mehrerer Sprachen beeinflusst die Art zu denken, zu kommunizieren, das Verhalten und die Weltanschauung (vgl. auch Field 2011:viif.). So wachsen Bilinguale nicht nur mit zwei Sprachen, sondern meist auch mit zwei Kulturen auf. Sie sind dann bikulturell. Nach Grosjean (1996:176) zählen „alle Aspekte des Lebens einer Gruppe zur Kultur dieser Gruppe: soziale und politische Organisationen, Regeln, Verhaltensweisen, Einstellungen, Meinungen, Werte, Gewohnheiten, Traditionen, Literatur etc.“ Weitere Definitionen dieses Begriffes finden sich z. B. bei Knapp (2007:414) und Matletzke (1996:16). Alle Menschen gehören verschiedenen Unterkulturen oder Netzwerken an, die bestimmte Aspekte miteinander verbinden und die sich zu größeren Netzwerken zusammenfassen lassen, welche noch größere Netzwerke bilden. Bikulturelle Personen sind Teil von zwei größeren Netzwerken. Sie leben zumindest z. T. regelmäßig in beiden Kulturen, haben die Fähigkeit zur Anpassung ihrer Sprechweise und des Verhaltens an die entsprechende kulturelle Umgebung und weisen Merkmale beider Kulturen auf (Grosjean 1996:177). In Anlehnung an den Transfer von sprachlicher Kompetenz aus einer Sprache in eine andere schlägt Romeo (2005:116f.) vor, vom Transfer auch anderer Faktoren zu sprechen, was manchmal als „Persönlichkeitsänderungen“ beim Wechsel von einer Sprache in eine andere bezeichnet wird. Dies müsste noch durch Fallstudien belegt werden, aufgrund ihrer persönlichen Beobachtungen geht Romeo mit gewisser Sicherheit jedoch davon aus. Beim Wechsel zwischen „ihren“ Sprachen scheinen sich bilinguale Kinder zu verändern. Dies sei jedoch typisch in den frühen Entwicklungsphasen und trete in den Hintergrund, wenn die Zweisprachigen älter werden und ihre persönliche Art sich in jeder Sprache zeigt. Auch nach Grosjean (1996:177) gibt es neben den Aspekten, die angepasst werden können, weitere, die in den Bikulturellen stets miteinander verbunden und nicht situativ anpassungsfähig sind, wie die Einstellungen und Werte einer Person.

Versteht man die Verhaltensmuster als Orientierungshilfe, die den Menschen nicht in seinem Verhalten bestimmen, ist eine dynamische Verbindung der Verhaltensweisen in jeweils der einen oder anderen kulturellen Gruppe möglich. Je nach Bedarf und Situation kann eine Person die für sie nützlichen Muster wählen, ohne dadurch unbedingt in einen Konflikt zu kommen (Thomauske 2009:55f.).

Für die von Thomauske (2009:111) befragte Französisch-Deutsch-Bilinguale Cécile liegt ihre kulturelle Zugehörigkeit in der Familie. So nimmt sie kulturelle Unterschiede anhand von Essgewohnheiten und Traditionen zwischen ihrem Umfeld in Deutschland und sich selbst wahr. Wenn sie aber in Frankreich ist, stellt sie auch dort von sich verschiedene Verhaltensweisen und Gewohnheiten fest, was sie als bereichernd empfindet. Als Beispiel für verschiedene Traditionen in beiden Kulturen nennt Cécile unterschiedliche Möglichkeiten, Feste zu feiern. Ähnliches gilt für eine von Burkhardt Montanari (2010:79f.) beschriebene Mutter, die ihr Kind bilingual erzieht. Dort heißt es:

Bei Besuchen in dem Land der anderen Sprache/n werden die Verhaltensunterschiede sehr deutlich. Was in einem Land richtig ist, ist in dem anderen Land falsch, ob es sich um das Autofahren auf der rechten oder linken Straßenseite handelt oder das Essen mit den Händen, mit Stäbchen oder Gabeln. [...] Was in einer Kultur üblich ist, verletzt ein Tabu in einer anderen Kultur oder stößt Menschen zurück oder man macht sich einfach lächerlich [...] Kinder profitieren sehr davon, wenn es nicht mehr heißt: ‚Das macht man nicht!‘, sondern: ‚Das ist hier üblich, das dort.‘ Sie lernen, dass man Dinge immer von zwei Seiten betrachten kann ... und dass es bereichernd ist, sich auf neue Standorte einzustellen und die Perspektive zu wechseln.

Eine Person wird bikulturell durch den Kontakt zu zwei Kulturen, wenn sie zumindest teilweise am Leben beider Kulturen teilnehmen muss (Grosjean 1996:181). Damit ist ein Bikultureller „weder die Summe von zwei Kulturen noch Sammelbecken zweier unterschiedlicher Kulturen, sondern eine Entität, welche die Aspekte und Züge beider Kulturen auf neuartige und persönliche Art kombiniert und verschmilzt“ (ebd.:183). Die Sprachen von Bilingualen dienen dem Zugang zu den Bezugsgruppen der Familie, sie sind die Basis der Zugehörigkeit und Akzeptanz (Haller 2010:9). Menschen, die mit zwei Sprachen und Kulturen aufwachsen, beschäftigen sich früh mit kulturellen Unterschieden. Durch ihre Erfahrung entsteht eine eigene kulturelle Kompetenz (vgl. auch Grosjean 1996:183).

2.15 Zusammenfassung

Die Zweisprachigkeitsforschung ist ein interdisziplinäres Forschungsgebiet. So befassen sich bspw. die Biowissenschaften, Medizin, Sprachwissenschaft, Psychologie und Sozialwissen-

schaften mit diesem Thema. Bilingualität ist vermutlich ein weit verbreitetes Phänomen. Dennoch wird sie noch häufig als Sonder- und nicht als Regelfall betrachtet. Dies hat Auswirkungen darauf, wie über Zweisprachigkeit gesprochen wird. So wird bei Bilingualen oft in eine Erst- und Zweitsprache unterschieden, obwohl dies nicht immer logisch ist. Außerdem wird z. B. in Deutschland die einsprachige Erziehung mit Deutsch meist als „normal“ angesehen.

Aufgrund der unterschiedlichen Methoden und Konzepte im Bereich des Bilingualismus hat die Zweisprachigkeitsforschung z. T. widersprüchliche Ergebnisse hervorgebracht. Zudem wurde der sozioökonomische Hintergrund der Probanden manchmal vernachlässigt.

Während der Forschungsschwerpunkt früher häufig auf Sprachkombinationen in Verbindung mit Englisch lag, ist die Situation diesbezüglich heute vielfältiger geworden. So wurde Deutsch mittlerweile auch des Öfteren in Kombination mit romanischen Sprachen untersucht. Während in der Vergangenheit Forscher ihre eigenen Kinder und Enkelkinder untersuchten, führen heute oft Mehrsprachigkeitsforscher Aufnahmen durch, um einen monolingualen Kontext zu schaffen. Neben individuellen Fallstudien finden sich in der Literatur Gruppenstudien (bspw. zu Familien).

Da es sich bei der Bilingualismusforschung um ein multidisziplinäres Gebiet handelt, existieren auch unterschiedliche Definitionen zur Zweisprachigkeit. In dieser Arbeit steht die individuelle Zweisprachigkeit ohne Diglossie im Mittelpunkt. Die zur Definition von Bilingualismus am häufigsten herangezogenen Kriterien sind die Sprachkompetenz, das Erwerbseinstiegsalter und der Gebrauch beider Sprachen. Manche Forscher binden den zweisprachigen Erwerb an ein bestimmtes Alter. Die Diskussion um das Alter zu Erwerbsbeginn war lange von der Hypothese der kritischen Periode geprägt. Ihre Anhänger gehen von einem Fenster für den Erwerb muttersprachlicher Kompetenz aus, welches spätestens bis zur Pubertät geöffnet ist. Begründet werden kann dies z. B. damit, dass sich Synapsen und Neuronen bei Nichtgebrauch zurückbilden. Andererseits gibt es auch Zweifel an einem vollständig unterschiedlichen Sprachwerwerb. Heute nimmt man unterschiedliche sensible Phasen für die verschiedenen Sprachkomponenten an.

Nach dem Kriterium der Nutzung beider Sprachen werden Personen als bilingual definiert, wenn sie beide Sprachen im alltäglichen Leben gebrauchen.

Was die Sprachkompetenz Bilingualer anbelangt, verlangt die maximalistische Theorie, dass Zweisprachige beide Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrschen müssen. Allerdings sind Bilinguale nicht zwei Monolinguale in einer Person, die in beiden Sprachen über eine hohe Kompetenz verfügen. Dann wäre (fast) niemand bilingual. Nach der minimalistischen Theorie genügt es hingegen bereits, einige Äußerungen in einer zweiten Sprache zu beherrschen, um

als bilingual zu gelten. In diesem Fall wären allerdings (fast) alle bilingual. Vermutlich entspricht keine dieser Definitionen dem allgemeinen Verständnis von Zweisprachigkeit, weshalb eine vernünftige Definition anhand der Sprachkompetenz dazwischen liegen muss.

Verschiedene Ausprägungen der Zweisprachigkeit werden anhand (gegensätzlicher) Konzepte beschrieben. *Ambilingualism* meint die perfekte Beherrschung beider Sprachen, während Personen, die keine Sprache richtig beherrschen, als *doppelt halbsprachig (semilingual)* bezeichnet werden.

Als rezeptiv bilingual gilt, wer die mindestens zwei Sprachen lesen und/oder verstehen kann, während produktiv Bilinguale auch über eine Sprech- bzw. Schreibkompetenz in beiden Sprachen verfügen. Eine rezeptive Zweisprachigkeit verbunden mit einer produktiven Einsprachigkeit bezeichnet Hockett (op. cit.) als *semibilingualism*. Darunter verstehen andere Forscher allerdings eine doppelte Halbsprachigkeit.

Eine weitere Unterscheidung ist die in balancierte und nicht ausgewogene Zweisprachigkeit. Erstere bedeutet, dass beide Sprachen auf gleichem Niveau beherrscht werden. Nach manchen Forschern wird damit keine Aussage über die genaue Höhe der Sprachkompetenz in beiden Sprachen getroffen. Andere verstehen darunter eine perfekte Beherrschung beider Sprachen. In diesem Fall nähert sich die Bedeutung der des *ambilingualism* an. Bei der nicht balancierten Zweisprachigkeit, dem wohl häufigeren Fall, fällt die Kompetenz in beiden Sprachen unterschiedlich aus.

Eine funktionale Zweisprachigkeit liegt vor, wenn man beide Sprachen zu unterschiedlichen Zwecken gebraucht.

Von *natürlichem Bilingualismus* wird gesprochen, wenn beide Elternteile unterschiedliche Muttersprachen haben und jeder mit dem Kind jeweils „seine“ Sprache spricht. Bei der *künstlichen Zweisprachigkeit* wendet sich ein Elternteil an sein Kind in einer Fremdsprache, die er/sie gut beherrscht.

Des Weiteren wird z. B. zwischen dem institutionellen und außerinstitutionellen Spracherwerb unterschieden. Zum Ersteren gehört z. B. der Fremdspracherwerb in der Schule. Es wird teilweise angezweifelt, ob dieser überhaupt Teil der Zweisprachigkeitsforschung ist.

Romaine (1993) unterscheidet verschiedene Typen der Bilingualität. Abhängig von den Sprachen der Eltern und der Umgebung beschreibt sie verschiedene Möglichkeiten, wie Kinder mehrsprachig aufwachsen können.

Obwohl eine mehrsprachige Erziehung für alle Beteiligten anstrengender ist als die einsprachige, werden gesunde Kinder damit wahrscheinlich nicht überfordert. Bestimmte Faktoren begünstigen einen erfolgreichen Erwerb mehrerer Sprachen, darunter die Trennung der Sprachen

seitens der „Sprachvorbilder“ (Eltern, Großeltern etc.), ein qualitativ und quantitativ hoher Input, Motivation (dazu zählen auch Besuche von Verwandten aus dem Ausland, Aufenthalte in einem Land der Sprache, welche ansonsten nicht die Umgebungssprache ist), ein positives soziales Prestige beider (bzw. aller Sprachen), emotionale Zuwendung und vermutlich die Reaktion der Eltern auf Sprachmischungen. Auch kann sich die Bilingualität bei Geschwistern abhängig von ihrem Alter und der Geschwisterrangfolge recht unterschiedlich entwickeln, wenn das ältere Kind z. B. schon in den Kindergarten oder zur Schule geht und das jüngere Kind die Umgebungssprache dann auch oft von seiner Schwester bzw. seinem Bruder hört.

Eine Besonderheit der bilingualen Interaktion stellt das Code-Switching dar. Während dies manchmal als Zeichen einer niedrigen Sprachkompetenz gewertet wird, zeugt der Sprachwechsel innerhalb eines Satz nach der Einschätzung anderer Forscher von einer guten Sprachbeherrschung.

So wie das Erwerbseinstiegsalter für den erfolgreichen Erwerb mehrerer Sprachen von Bedeutung sein kann, spielt es auch eine Rolle beim Sprachverlust und unvollständigem Spracherwerb. Dabei meint Sprachverlust den Verlust bereits erworbener sprachlicher Eigenschaften. Beim unvollständigen Spracherwerb werden bestimmte Eigenschaften (zu einem Alter, in dem sie vorhanden sein sollten,) gar nicht erst erworben. Der unvollständige Spracherwerb fällt in der zuerst erworbenen Sprache bei einem sequentiellen Erwerb ab einem Alter von etwa zehn Jahren offenbar geringer aus.

Bilinguale können sich in ihrer Sprachkompetenz stark voneinander unterscheiden. Bei der Mehrheit ist die Beherrschung beider Sprachen nicht ausgewogen. Zur stärkeren Sprache entwickelt sich wohl meist die Bildungs- und Umgebungssprache, wobei sich diese z. B. durch einen Umzug auch ändern kann. Die stärkere und schwächere Sprache können außerdem themengebunden sein. In ihrer schwächeren Sprache verfügen Bilinguale über einen kleineren Wortschatz, aber auch Morphologie und Aussprache können betroffen sein, anscheinend sogar auf rezeptiver Ebene. Ihre Stärken haben Bilinguale vor allem in der mündlichen Kommunikation. Manche Wissenschaftler vergleichen den Erwerb der schwächeren Sprache mit dem Erwerb einer Zweitsprache. Vermutlich liegen dem Erwerb der schwächeren Sprache jedoch die gleichen Mechanismen zugrunde wie beim Erstspracherwerb; die schwächere Sprache wird jedoch meist unvollständig erworben, was für eine Zweitsprache charakteristisch ist.

Abhängig davon, welche sprachlichen Eigenschaften untersucht werden, wurden jeweils Vorteile für Bilinguale bzw. Zweitsprachenlerner gezeigt. Dabei schnitten Bilinguale meist besser bei Eigenschaften ab, die schon früh erworben werden und typisch für den mündlichen Sprach-

gebrauch sind, z. B. die Aussprache. Zweitsprachenlerner erzielen hingegen z. T. bessere Ergebnisse bei Eigenschaften, die vorrangig schriftlich verwendet werden.

Monolinguale begegnen Bilingualen oft mit der Erwartung, Letztere würden beide Sprachen perfekt beherrschen. Doch die wenigsten Zweisprachigen können dieser idealisierten Vorstellung entsprechen. Diese positive Diskriminierung kann bei Bilingualen die Suche nach Ursachen für Mängel in der Sprachkompetenz auslösen. Nicht selten sehen sie diese z. T. auch bei sich selbst. Manche versuchen, Defizite zu beheben.

Es existieren unterschiedliche Modelle zur Repräsentation der Sprachen bei Bilingualen. Sehr bekannt ist das von Weinreich. Er unterscheidet drei Typen der Zweisprachigkeit. Bilinguale vom Typ A verbinden eine Inhaltseinheit mit genau einer Ausdruckseinheit. Beim Typ B entsprechen einer Inhaltseinheit zwei Ausdruckseinheiten, jeweils eine in jeder Sprache. Der Typ C (untergeordnete Zweisprachigkeit) ist dadurch charakterisiert, dass jeder Inhaltseinheit eine Ausdruckseinheit in einer Sprache entspricht. Eben diese Bedeutungseinheiten werden über die erste Sprache auch in der zweiten Sprache verwendet. Das Weinreich'sche Modell wurde häufig kritisiert, aber nicht widerlegt. Es existieren zahlreiche weitere Modelle zur Repräsentation beider Sprachen im Gehirn. Heute wird meist von einem gemeinsamen konzeptuellen Speicher und getrennten lexikalischen Speichern ausgegangen.

Nach der Schwellenhypothese wird eine Auswirkung der Sprachkompetenz in beiden Sprachen auf die Kognition vermutet. Eine unvollständige Entwicklung beider Sprachen bringt danach kognitive Nachteile mit sich. Ist nur eine der beiden Sprachen vollständig entwickelt, wirkt sich dies nach der Hypothese weder positiv noch negativ auf die Kognition aus. Eine gute Beherrschung beider Sprachen bringe dagegen kognitive Vorteile mit sich. Diese Hypothese wurde von manchen Forschern kritisiert, weil der Zusammenhang vermutlich nicht so eng ist wie in der Hypothese dargestellt und die Schwellen bzw. ihre Messung nicht genau definiert sind.

Heute wird oft vermutet, dass bilingual aufwachsende Kinder beide Sprachen schon früh trennen können trotz eines möglichen Einflusses des Erwerbs einer Sprache auf eine andere. Dieser kann zu Interferenzen und Verzögerungen führen, aber auch dazu, dass bestimmte Phänomene schneller erworben werden.

Empirisch wurden sowohl Vor- als auch Nachteile der Bilingualität auf die Kognition gezeigt, etwa akademische Nachteile, aber auch eine höhere mentale Flexibilität, Multitasking oder eine bessere Konzeptbildung. Diese können allerdings auch mit anderen Faktoren, z. B. sozioökonomischen Umständen zusammenhängen.

In den letzten Jahrzehnten gab es eine Reihe von Untersuchungen zur Lokalisation und Verarbeitung der zwei Sprachen bei Bilingualen. Während manche Untersuchungen zeigen, dass sich

Zweisprachige der gleichen neuronalen Netzwerke bedienen wie Einsprachige, kommen andere zu dem Schluss, dass sie andere Mechanismen nutzen. Frühe Zweisprachige würden dabei für alle – auch später erworbene Sprachen – die gleichen Netzwerke im Broca-Areal nutzen, was das „Umschalten“ zwischen den Sprachen und den Erwerb von Fremdsprachen erleichtere. Besonders begünstigt seien simultan Zweisprachige.

Die Fähigkeit, beide Sprachsysteme getrennt anzuwenden, entwickelt sich bei Bilingualen erst mit der Zeit und hängt mit dem selektiven Zugriff auf die jeweiligen Hirnstrukturen zusammen. Die Nutzung der vorderen motorischen Hirnareale helfe frühen Bilingualen bei der Vermeidung von Interferenzen zwischen den Sprachen. Späte Mehrsprachige nutzen hingegen die hinteren sensorischen Areale.

Andere Untersuchungen zeigen, dass in bestimmten Gehirnarealen mehrere Sprachen, in anderen nur eine Sprache verarbeitet wird.

Bezüglich der Lateralisierung der Sprachverarbeitung bei Bilingualen (und Monolingualen) sind die Forschungsergebnisse z. T. sehr widersprüchlich und lassen sich nicht verallgemeinern. Außerdem kritisieren manche Forscher die angewendeten Methoden (z. B. nicht realitätsnahe Reizdarbietung, Aphasie). Zudem ändert sich das Gehirn durch jegliche Lernprozesse, somit auch durch den Erwerb von Sprachen, der individuell verläuft.

Der gesteuerte Erwerb von Fremdsprachen scheint mit mehr Ansehen verbunden zu sein als der ungesteuerte Erwerb von zwei Sprachen in den Familien. Dabei könnten die Koordination von Unterricht in der Herkunftssprache und Umgebungssprache sowie die Abkehr von der Skepsis gegenüber (simultaner) Mehrsprachigkeit eine sinnvolle Alternative zur Überwindung des monolingualen Habitus sein. Bestrebungen zu dieser Abkehr sind unter anderem in den Bereichen Schule, Medien und Politik vorhanden.

Oft wachsen Bilinguale auch mit zwei (oder mehr) Kulturen auf, wodurch sie bikulturell werden. Dabei verknüpfen sie Aspekte beider Kulturen auf eine eigene Art und Weise, wobei manche Aspekte relativ feste Verhaltensweisen bilden, andere anpassbar sind. Bikulturelle nehmen schon früh Unterschiede zwischen Kulturen wahr, reflektieren darüber und entwickeln so ihre eigene interkulturelle Kompetenz.

3 Translation

Zur Untersuchung der Eignung Bilingualer als Translatoren muss auch geklärt werden, welche Anforderungen in diesem Berufsfeld bestehen. Zudem muss zunächst beschrieben werden, was unter *Translation* zu verstehen ist.

3.1 Zur Benennung

Translation stammt vom Lateinischen und bedeutet Übertragung, Versetzung, Verpflanzung (Snell-Hornby 2005^{2b}:37). In der Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft ist dieser Terminus durch Kade (1963, 1968:33) als Oberbegriff für Dolmetschen und Übersetzen bekannt geworden. Kades Definition (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.2.2) dieser Tätigkeiten ist in der Fachwelt weiterhin von großer Bedeutung (vgl. auch Koller 2011⁸). Das Produkt nennt Kade entsprechend *Translat* und den Übersetzer bzw. Dolmetscher *Translator* (vgl. auch Snell-Hornby 2005^{2b}:37). Diese Benennung soll sich aus der DDR in die alten Bundesländer verbreitet haben. Da sie allerdings bereits Ende des 19. Jahrhunderts bis 1918 in der offiziellen Terminologie des Auswärtigen Amtes synonym zu *Übersetzer* erwähnt worden sei, stellt Wills (2005:30) diese Behauptung infrage.

Weitere Hyperonyme für die Berufe des *Dolmetschers* und *Übersetzers* neben *Translator* sind *Sprachmittler* und *Sprachsachverständiger*. Im letzten Jahrhundert spielten die Bezeichnungen *Sprachmittlung* und *Sprachmittler* eine große Rolle in der Praxis. Sie waren schon nach dem Zweiten Weltkrieg in der damaligen DDR etabliert (Wilss 2005:29). Allerdings sind sie nach Bernardini (1996:19, zit. n. Wilss 2005:29) in Österreich umstritten. Translatoren stehen dieser Bezeichnung nach Wilss (2005:29) mit gemischten Gefühlen gegenüber aufgrund der nicht erwünschten Assoziation zwischen den Berufen des Dolmetschers und Übersetzers auf der einen und der Fernsprechvermittlung auf der anderen Seite. Schließlich wirkt sich diese negativ auf das Ansehen der translatorischen Berufe aus.

Reiß und Vermeer (1984:6) nahmen *Translation* als ökonomischen Oberbegriff wieder auf, „wo das Gemeinsame an Übersetzen und Dolmetschen bezeichnet werden soll, bzw. da, wo eine terminologische Scheidung bei gemeinsamer Betrachtung nicht nötig ist“. Reiß und Vermeer (1984:76) definieren Translation als ein „Informationsangebot in einer Zielsprache und deren -kultur [...] über ein Informationsangebot aus einer Ausgangssprache und deren -kultur“. *Sprachmittlung* und *Sprachmittler*, in der Leipziger Schule ebenfalls als Fachausdrücke ge-

bräuchlich (Snell-Hornby 2005²b:37), nahmen Reiß und Vermeer (op. cit.) allerdings nicht auf, weil der Translator nicht nur zwischen Sprachen, sondern auch zwischen Kulturen vermitteln und kreativ tätig sei (Reiß/Vermeer 1984:7).

Translation ist jedenfalls weiterhin ein zentraler Fachbegriff (vgl. auch Snell-Hornby 2005²b:37). Dieser Terminus sowie davon abgeleitete Benennungen, z. B. *Translationswissenschaft*, *Translat*, *translatorische Kompetenz*, werden insbesondere von den Fachwissenschaftlern favorisiert. In der Praxis findet er jedoch nur wenig Beachtung. So sind selten Stellen als „Translator“ ausgeschrieben.

3.2. Zur Definition

Mit *Translation* sind also die Tätigkeiten Dolmetschen und Übersetzen gemeint. Im allgemeinen sprachlichen Bereich bzw. von Laien werden diese Termini fälschlicherweise oft nicht unterschieden und synonym verwendet, z. B. auch in einem Artikel des „Spiegel“ vom November 2003 (vgl. Schäffner 2004:1). Translatoren werden bei ihrer Arbeit nur selten wahrgenommen (ebd.), wobei dies auf Übersetzer sicherlich mehr zutrifft als auf Dolmetscher.

Es wird nun zunächst auf die Definition zum Dolmetschen, anschließend zum Übersetzen eingegangen.

3.2.1 Dolmetschen

Die Bezeichnung *Dolmetscher* (bzw. *Dolmetsch*) ist von dem Wort *talami* abgeleitet, das seit dem 15. Jahrhundert v. Chr. in der kleinasiatischen Mitanni-Sprache belegt ist (Wilss 2005:28). Im Nordtürkischen hat sich davon das Wort *tilmac* abgeleitet und ist über das Magyarische *tolmács* ins Mittelhochdeutsche gelangt. Dort wurde es in der Manessischen Liederhandschrift im 14. Jahrhundert in Zürich erstmals erwähnt (ebd.).

Heute ist die Vorstellung vom Dolmetschen – und folglich auch die Strukturierung der Ausbildung – gewiss häufig mit dem Konferenzdolmetschen (und dem Dolmetschen) bei internationalen Organisationen verbunden, welches im 20. Jahrhundert eine starke Entwicklung zu verzeichnen hatte (vgl. auch Kapitel 3.4.5). Dabei gibt es auch andere Erscheinungsformen (vgl. Kapitel 3.6).

Viele Definitionen in Lexika und Enzyklopädien stellen heute die Mündlichkeit der zu dolmetschenden Äußerung und der Verdolmetschung (vgl. auch die Definition von Gile 2009²:51) in

den Vordergrund (Pöchhacker 2007:6). Im Duden (1993:746) ist das Verb *dolmetschen* so bspw. definiert als „*einen gesprochenen oder geschriebenen Text für jmdn. mündlich übersetzen*“. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Unterschied zwischen dem Dolmetschen und Übersetzen an der Mündlichkeit festgemacht (vgl. auch Schäffner 2004:1). Dies ist für den wissenschaftlichen Gebrauch allerdings nicht genau genug (Pöchhacker 2007), denn das Übersetzen in ein Aufnahmegerät findet auch mündlich statt. Des Weiteren unterscheidet sich das Dolmetschen vom Übersetzen darin, dass Dolmetscher nur das ihnen in der konkreten Dolmetschsituation abrufbare Wissen nutzen und nicht auf Hilfsmittel zurückgreifen könnten („Blätter zur Berufskunde Bd. 3, 1987:3“ der Bundesanstalt für Arbeit, zit. n. Ammann 1995:10). Dies gilt heutzutage allerdings nur eingeschränkt. Simultandolmetscher (vgl. Kapitel 2.6.2) können in der Kabine Wörter in gedruckten bzw. elektronischen Nachschlagewerken und Glossaren nachsehen bzw. sich vom Kollegen unterstützen lassen. Natürlich sind diesen Möglichkeiten angesichts des hohen Zeitdrucks beim Dolmetschen mehr Grenzen gesetzt als beim Übersetzen. Beim Konsekutivdolmetschen eines Gesprächs sind zudem Rückfragen möglich, um Verständnisfragen zu klären.

In Pöchhackers Definition handelt es sich beim *Dolmetschen* um „*translatorisches Handeln in übergeordneten gesellschaftlichen Zusammenhängen, in denen Kommunikationsbedarf mit Anderssprachigen besteht*“ (2001:19). Genauer und vermutlich bekannter ist Kades Definition:

Unter *Dolmetschen* verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache. (1968:35)

In der einmaligen Darbietung des Ausgangstextes und dem Zeitmangel bei der Erzeugung des Zieltextes liegen wesentliche Unterschiede zum *Übersetzen*. Auch Ammann (1995:15) hebt die Korrigierbarkeit als unterscheidenden Aspekt hervor. Salevsky (1986:38f.) unterstreicht die kommunikative Äquivalenz von Ausgangs- und Zieltext beim professionellen Dolmetschen:

Das professionelle Dolmetschen ist eine sprachlich-kommunikative Tätigkeit im Rahmen der ZVK [zweisprachigen vermittelten Kommunikation], in deren Verlauf ein Text in einer Quellsprache (QS-Text) in einen Text einer Zielsprache (ZS-Text) in einer bestimmten (sozialen, Tätigkeits- und Umgebungs-)Situation so umgewandelt wird, daß QS- und ZS-Text einen bestimmten Grad an kommunikativer Äquivalenz aufweisen, d. h. in unterschiedlichen Sprach- bzw. Kommunikationsgemeinschaften Vergleichbares leisten können. Dabei ist für den Sprachmittler die Handlungsdauer durch die Darbietungsdauer des QS-Textes (bzw. seiner Segmente), der Handlungsverlauf durch die Parallelität von zwei oder drei Handlungen und das zur Verfügung stehende Handlungsobjekt durch seinen Segmentcharakter (QS-Textsegmente oder -Äußerungssegmente) gekennzeichnet.

Dieses professionelle Dolmetschen steht dem Dolmetschen durch Personen gegenüber, die nur aufgrund der Kenntnis von mindestens zwei Sprachen dolmetschen (Pöhhacker 2007:9). Letztere Gruppe spielt in der Forschung zum Dolmetschen meist eine deutlich kleinere Rolle, insbesondere in wissenschaftlichen Arbeiten an Einrichtungen, in denen Dolmetscher ausgebildet werden (vgl. ebd.).

3.2.2 Übersetzen

Translation, in short, is a complex process that requires elaborate skills. (Bialystok 2001:224)

Wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben, wird im allgemeinen Sprachgebrauch die Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit als Unterscheidungskriterium zwischen den Tätigkeiten Dolmetschen und Übersetzen angeführt. Übersetzen ist demnach die schriftliche Übertragung eines schriftlich dargebotenen Textes aus einer Sprache in eine andere (vgl. auch Schöffner 2004:1). Für wissenschaftliche Zwecke ist diese Definition wiederum nicht ausreichend.

Siever (2010) geht von der Annahme aus, dass jeder Text ein Zeichen bzw. eine Kombination von Zeichen ist, die vom Leser zu deuten sind, und dass Übersetzen auf einer Interpretation des Ausgangstextes beruht. Davon ausgehend kommt er zu dem Schluss, dass eine Übersetzung das Ergebnis einer Deutung von Zeichen unter gleichzeitiger Verwendung anderer Zeichen ist. Wie Maksymski (2015:22) anmerkt, stellt sich hier die Frage, was unter einem Zeichen zu verstehen ist. Außerdem zählt nach Sievers Definition auch die Zusammenfassung eines Telefonats zu Übersetzungen.

In der Fachwelt ist auch im Hinblick auf das Übersetzen Kades Definition weiterhin maßgebend:

Wir verstehen daher unter *Übersetzen* die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache. (Kade 1968:35)

Henschelmann (1999) weist darauf hin, dass Übersetzen kein Schnellverfahren ist und (angehende) Übersetzer sowohl im Studium als auch im Beruf eine Diskussions- und Argumentationsgrundlage benötigen, um die eigenen Entscheidungen zu begründen (vgl. auch Kußmaul 2015³).

Professionelle Übersetzer übertragen nicht einzelne Wörter, sondern verfolgen vorwiegend einen Ansatz, der sich auf den Sinn eines Textes stützt (Lörscher 2012; Schmitt 2005²:3) und be-

achten dabei eventuelle kulturspezifische Merkmale (Schmitt, op. cit.). Die Fähigkeit, die professionelle Übersetzer zum Vermitteln zwischen unterschiedlichen Sprachen und Kulturen entwickelt haben, stützt sich nach Lörscher (2012:12) auf eine „quasi-bilinguale“ Kompetenz.

Die *Äquivalenz* von Texten spielt auch beim Übersetzen eine Rolle (vgl. z. B. auch Ervin-Tripp/Osgood 1986; Koller 2011⁸), wenngleich dieser Begriff umstritten ist (Kußmaul 2015³:65). Im Laufe der Zeit wurde er immer weiter differenziert. Mittlerweile finden so auch textuelle, kommunikative, funktionale und pragmatische Faktoren Berücksichtigung (Neubert 2004:338f.; Koller 2011⁸; House 1997:26; Wotjak 1997). Kußmaul (2015³:65) betont beim Übersetzen die komplexe Relation „zwischen sprachlichen Formen und Strukturen und ihrer Bedeutung in einer bestimmten Situation in der Ausgangskultur und [...] wie diese Bedeutung in der Zielsprache, deren Formen und Strukturen häufig genug ganz anders sind, unter Berücksichtigung von Situation, Kultur und Übersetzungsauftrag wiedergegeben werden kann“.

Während der Schwerpunkt bei äquivalenz-orientierten Ansätzen auf der Beziehung zwischen Ausgangstext und Zieltext liegt, steht in der funktionalen Translationstheorie der Zieltext im Mittelpunkt (vgl. auch Maksymski 2015). Beim funktionalen Übersetzen bzw. der Skopostheorie ist die Übersetzung Teil einer Übersetzungskette und damit zweckorientiert. Danach hat eine gelungene Übersetzung ihrem Zweck gerecht zu werden (Schmitt 2005²:2; Schmitt 2002:67; vgl. auch Hill-Madsen 2015:196 und Nisbeth Jensen 2015). Dieser Skopos ist nach Kußmaul (2015³:66) beim Übersetzen übergeordnet. Soll der Zieltext in der Zielkultur die gleiche Funktion erfüllen wie der Ausgangstext in der entsprechenden Kultur, kann Äquivalenz, also Gleichwertigkeit (Albrecht 2005:33), von Nutzen sein (Kußmaul, op. cit.).

Die Qualität einer Übersetzung hängt nach Schmitt (2005²:2) und Munday (2008²:87) davon ab, ob sie ihren Zweck erfüllt. Diese Sichtweise bezeichnet House (1997:159) als „fundamentally misguided“ und zweifelt die Relevanz funktionaler Ansätze nicht nur im Hinblick auf die Evaluierung von Translationsleistungen an, sondern auch in Bezug auf „delimiting a translation from other textual operations“ (1997:16). So unterscheidet Schreiber (1997:222) zwischen Übersetzungen und interlingualen Bearbeitungen in dem Sinne, dass Ersteren Invarianzforderungen, Letzteren Varianzforderungen zugrunde liegen, also intentionale Änderungen, wie die geforderte Vereinfachung eines Textes.

Die Diskussion um die Äquivalenz und den Skopos von Übersetzungen betrifft nicht nur das Verhältnis von Ausgangs- und Zieltext bzw. die Orientierung ausschließlich am Skopos, sondern hängt auch mit der Definition des Terminus *Übersetzen* und damit auch der Bewertung von Übersetzungsleistungen zusammen. Was die Beurteilung von Übersetzungen anbelangt, schlägt Pym (1992:281ff.) vor, zwischen binären und nicht-binären Fehlern zu differenzieren.

Um einen binären Fehler handelt es sich, wenn ein qualitatives Urteil abgegeben werden kann, ob eine Übersetzung richtig oder falsch ist. Nicht-binäre Fehler hingegen werden quantitativ beschrieben, etwa wenn eine Übersetzung überdifferenziert oder aber zu ungenau ist. House (1997) beurteilt die Qualität von Übersetzungen aufgrund des Vergleichs von Ausgangs- und Zieltext im Hinblick auf Sprache/Text, Register und Gattung.

Christiane Nord (1997) versucht eine Brücke zwischen der Forderung nach Äquivalenz und der Skopostheorie zu schlagen, indem sie „functionality plus loyalty“ (1997:123) fordert. Der Zieltext muss demnach seinen Zweck erfüllen. Gleichzeitig ist der Übersetzer zur Loyalität gegenüber dem Verfasser des Ausgangstextes und dem Empfänger des Zieltextes verpflichtet. Die Übersetzung muss die Quelle adäquat abbilden (vgl. ebd.).

3.3 Translationswissenschaft

Die Bezeichnung *Translationswissenschaft* nutzte Kade bewusst nicht (vgl. Snell-Hornby 2005²b:37), sondern verwendete als Oberbegriff „Übersetzungswissenschaft“ (Kade 1973:184). Dies begründete er nicht nur mit der Ungewohntheit des Neologismus, sondern führt dazu aus:

Eine so verstandene linguo-semiotische Disziplin Translationswissenschaft [...] liefert immer noch nicht alle wissenschaftlichen Vorgaben für die Praxis; denn eine auch relativ breit gefaßte linguo-semiotische Disziplin gibt keine Antwort auf Fragen wie: Was wird übersetzt? Welche Bearbeitung der Übersetzung ist entsprechend der Informationserwartung des Empfängers notwendig? Es steht wohl außer Zweifel, daß das mit diesen Fragen angedeutete Problem in Anbetracht der sogenannten Informationsexplosion für die Praxis immer akuter wird. Wir können es uns nicht mehr leisten, auf gut Glück zu übersetzen und abzuwarten, welchen Wert die Übersetzung für den Auftraggeber hat. In der Praxis wird in zunehmendem Maße mit der Übertragung eine Bearbeitung einhergehen müssen, die von der Informationserwartung des Empfängers ausgeht. Auf diese u. ä. Fragen kann die Translationswissenschaft keine Antwort geben, weil hierfür [...] Faktoren relevant sind, die nichts mit Sprache und Wirken der Sprache in der zweisprachigen Kommunikation zu tun haben und deshalb auch nicht linguistisch-semiotisch beschreibbar sind. (Kade 1973:184)

Der Terminus *Translationswissenschaft* setzte sich erst seit Ende der 1980er Jahre durch, was im Zusammenhang mit der funktionalen Translationstheorie steht, welche unter anderem die von Kade angesprochenen Fragen zum Gegenstand hat, wie die Rolle des Auftraggebers und die Erwartung des Rezipienten (vgl. Snell-Hornby 2005²b:38). Heute besteht Einigkeit darin, dass die Wissenschaft vom Dolmetschen und Übersetzen sich nicht nur auf linguistisch-semiotische Faktoren beschränken sollte, und es herrscht eine holistische Auffassung sowie eine interdisziplinäre Zusammenarbeit vor (ebd.).

Reiß und Vermeer (1984:7) betrachten die Termini *Translationswissenschaft* und *Translatologie* als weitgehend synonym. Holz-Mänttärri (1984) gebraucht letztere Bezeichnung. Mit *Translatologie* möchte sie nicht nur die Wissenschaftlichkeit ihres Ansatzes unterstreichen, sondern die professionelle Translation bzw. Translаторik vom „Übersetzen“ als Übung im Fremdsprachenunterricht abgrenzen (ebd.).

Dolmetschen und Übersetzen sind fast so alt wie die Geschichte der Menschheit. Gedolmetscht wurde bereits, bevor das Übersetzen praktiziert wurde. Letzteres wurde allerdings schon früher und häufiger Forschungsgegenstand als das Dolmetschen (Schäffner 2004:3). Aber selbst die Übersetzungswissenschaft ist ein vergleichsweise junges Fachgebiet. Zu den ältesten übersetzungswissenschaftlichen Artikeln gehört vermutlich Walter Benjamins Essay aus dem Jahre 1923 (Venuti 2004²). Als erste akademische Publikationen zur Dolmetschwissenschaft führen Pöchhacker/Shlesinger (2002) die von Alfred Hermann (1956) zur frühen Geschichte des Dolmetschens und eine Studie von Eva Paneth aus dem Jahr 1957 an.

Die Forschung zum Konferenzdolmetschen begann mit explorativen Versuchen von Psychologen (Gile 2015). Schon bald übernahmen praktizierende Dolmetscher und ersetzten die Theorien und Methoden der Psychologie durch intuitions- und introspektionsgestützte Ableitungen aus Beobachtungen. Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhundert ist die Kognitionswissenschaft wieder ein wichtiger Bezugspunkt für Konzepte und Theorien (ebd.).

In der Übersetzungswissenschaft stand zunächst das Produkt im Mittelpunkt (Maksymski 2015:23). Texte und ihre Übersetzungen wurden aus linguistischer Sicht untersucht. In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde der korpuslinguistische Ansatz in der Übersetzungswissenschaft immer stärker praktiziert. Etwa zur gleichen Zeit begann auch die prozessorientierte Übersetzungsforschung (für einen Überblick vgl. z. B. Krings 2005 und Göpferich 2008). Dort kommen Methoden wie Protokolle des lauten Denkens, Tastenprotokolle oder *Eyetracking* während des Übersetzungsprozesses bzw. Befragungen nach Anfertigung einer Übersetzung zum Einsatz mit dem Ziel, bewusste und unbewusste Vorgänge und Entscheidungen beim Übersetzen zu untersuchen (vgl. auch Maksymski 2015:24). Krings (2005:348) stellt eine Übersicht von Methoden zur Untersuchung des Übersetzungsprozesses zusammen, die bis heute Anwendung finden:

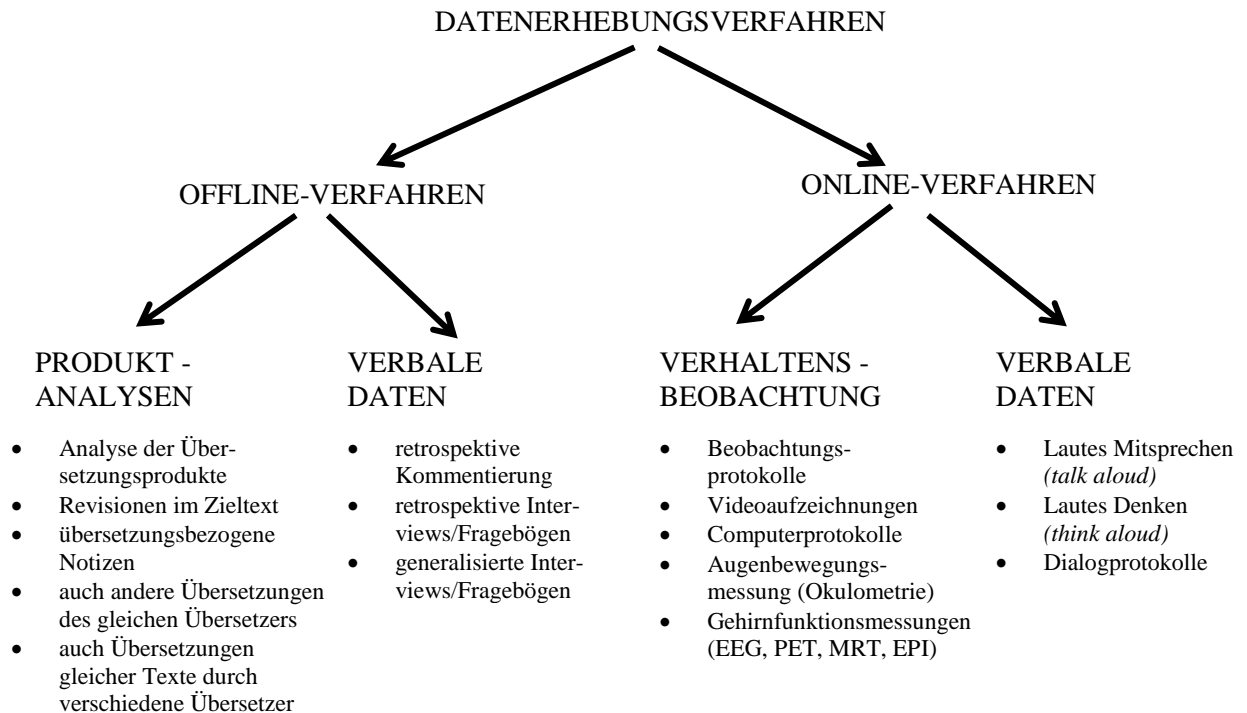


Abb. 2: Typologie von Datenerhebungsverfahren zur Untersuchung von Übersetzungsprozessen nach Krings (2005:348)

Die produktorientierte Übersetzungsforschung hat zu Quantifizierungen beigetragen, jedoch keine Erklärungen geliefert. Prozessorientierte Untersuchungen haben hingegen Rückschlüsse auf Erklärungen ermöglicht, meist jedoch ohne empirische Unterstützung in Form von Signifikanztests (Hansen-Schirra/Gutermuth 2015:66). Hansen-Schirra und Gutermuth betrachten die Verbindung von produkt- und prozessorientierten Studien deshalb als ein vielversprechendes Ziel in der Translationswissenschaft. Solche Versuche haben unter anderem schon Alves/Pagano/Silva (2009) sowie Silvia Hansen (2003) unternommen. Ansätze dieser Art, bei denen auf verschiedene Methoden zurückgegriffen wird, ziehen allerdings riesige Datenmengen nach sich, die im Hinblick auf zuvor aufgestellte Hypothesen nicht direkt gedeutet werden können (Hansen-Schirra/Gutermuth 2015:67). Deswegen sind Modelle zur systematischen und umfassenden Untersuchung und Interpretation unterschiedlicher Datenarten nötig ebenso wie statistische Tests zur Unterscheidung von zufälligen und signifikanten Ergebnissen (ebd.).

In den vergangenen Jahrzehnten wurde der Bereich der Translationswissenschaft so weit gefasst, dass genaue Textanalysen und die diesen zugrunde liegende Sprachwissenschaft, in manchen Studien nur noch eine Randrolle gespielt haben (Munday 2014:69). Dabei beansprucht die Linguistik, die Translationswissenschaft als Disziplin in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts hervorgebracht zu haben (ebd.).

Gegenstand der Translationswissenschaft sind die Erforschung der allgemeinen Grundlagen des Dolmetschens und Übersetzens, z. B. die Untersuchung von Kommunikationsprozessen und die bei der Translation ablaufenden Prozesse (Schmitt 2005²:3). Die Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft soll zudem die Basis für die theoretische Reflexion der eigenen translatatorischen Tätigkeit bilden. Weitere Aufgaben sind die Entwicklung von Beurteilungskriterien von Translationsleistungen sowie die Forschung auf dem Gebiet der Translationsdidaktik (ebd.).

Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaftler beschäftigen sich z. T. mit unterschiedlichen Themen. So befassen sich Letztere z. B. mit Übersetzbarkeit, sprachlichen, textuellen (Textsorte etc.), situativen, kulturellen, historischen, ideologischen und soziologischen Aspekten (z. B. der Auswirkung von Übersetzungen auf kulturelle Entwicklungen) (Schäffner 2004:3). Schwerpunkte der Dolmetschwissenschaft bilden unter anderem das Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit und kognitive Fähigkeiten. Ursprünglich stand das Simultandolmetschen im Vordergrund. Mittlerweile sind auch andere Dolmetschformen Gegenstand der Forschung geworden, z. B. das Community Interpreting (ebd.).

Beide Bereiche zeichnen sich durch Schnittstellen zu anderen Disziplinen, wie der Linguistik, Semiotik, Sprachphilosophie, Kulturosoziologie, Literaturwissenschaft, Lexikologie, Textlinguistik, Psycholinguistik, Kognitionswissenschaft, Gehirnphysiologie, Kommunikationswissenschaft und Didaktik aus. Für das Fachübersetzen sind nach Schmitt (2002:70) außerdem z. B. die Fachsprachenforschung, das fachliche Schreiben, die technische Dokumentation, Typografie, Terminologielehre und Informatik von Bedeutung. Diese kann man z. T. auch den oben erwähnten Disziplinen zuordnen bzw. spielen sie auch in der Dolmetschwissenschaft eine Rolle. Eine zusätzliche Nachbardisziplin der Dolmetschforschung sind außerdem z. B. die kognitive Neurolinguistik (Schäffner 2004:5), wobei diese auch in der Übersetzungswissenschaft von Bedeutung ist. Verwiesen sei hier bspw. auf Protokolle des lauten Denkens (ebd.).

Obwohl es sich beim Dolmetschen und Übersetzen um unterschiedliche Tätigkeiten handelt, haben sie auch viele Gemeinsamkeiten. Deshalb betrachtet Shlesinger (2004) die Einteilung in zwei voneinander getrennte Forschungsgebiete „Dolmetschwissenschaft“ und „Übersetzungswissenschaft“ als kontraproduktiv und schlägt vor, sie als Teildisziplinen der Translationswissenschaft anzusehen (vgl. auch Chesterman 2004). Gile (2004) plädiert hingegen für eine Einteilung in zwei eigenständige Disziplinen. Dazu führt er an:

This diversity of paradigms causes inter-paradigm compatability and communication problems, as well as research expertise problems, as TS [translation studies] scholars engage in research in paradigms for which they were not trained. (Gile 2001:150)

Die Übernahme von Konzepten und Methoden aus anderen Disziplinen hat sowohl die Dolmetsch- als auch die Übersetzungswissenschaft und damit auch die Translationswissenschaft insgesamt bereichert (Pöchhacker 2004b). Eine abschließende Beantwortung der Frage, ob es sich bei der Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft um zwei eigenständige Forschungsgebiete oder um Unterdisziplinen einer übergeordneten Wissenschaft handelt, ist außerdem deshalb nicht möglich, weil auch der Forschungsgegenstand der Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft, also das Dolmetschen und Übersetzen, einem Wandel unterliegen. Hingewiesen sei hier auf die Entstehung neuer Dolmetsch- und Übersetzungsformen, wie Remotedolmetschen (vgl. auch Gambier 2004).

3.4 Historischer Überblick zur Translation

Im Folgenden schließt sich eine Zusammenfassung zur Geschichte des Dolmetschens und Übersetzens an. Dies geschieht nur überblicksweise, weil für uns andere Punkte von größerer Bedeutung sind.

Beim Dolmetschen handelt es sich um eine sehr alte Tätigkeit. Im dritten Jahrtausend v. Chr. wurden die Gaugrafen von Elephantine in der 6. Dynastie des ägyptischen Alten Reiches als „Vorsteher der Dragomane“ bezeichnet (Kurz 1996:19). Auch im Alten Testament („Josef und seine Brüder“) wird das Dolmetschen erwähnt (Bowen 2005²b:43).

Übersetzt wurde vermutlich, seit die Schrift erfunden wurde. Bei Ausgrabungen wurden 4.500 Jahre alte Tontafeln mit zwei- und dreisprachigen Wortlisten, unter anderem in sumerischer Keilschrift, der ältesten Form des Schreibens, entdeckt (Woodsworth 2005²:39).

3.4.1 Dolmetschen und Übersetzen im Altertum und im Mittelalter

Im Alten Griechenland und Rom wurden Dolmetscher bei Feldzügen eingesetzt und arbeiteten in der Zivilverwaltung (Bowen 2005²b:43).

Schon seit dem Altertum dienten Übersetzungen dem Wissenstransfer zwischen Zivilisationen. Ca. 300 v. Chr. zeichnete sich die ägyptische Stadt Alexandria durch den Austausch zwischen Europa, dem Mittleren Osten und Indien aus. Gleichzeitig war sie ein Zentrum der Hellenistik mit einer bedeutenden übersetzerischen Tätigkeit (Woodsworth 2005²:40).

Gegen 240 v. Chr. entstand die lateinische Version der Odyssee durch den griechischen Sklaven Livius Andronicus, was den Römern den Zugang zum kulturellen Erbe Griechenlands ver-

schaffte (ebd.:39). Daraufhin wurde in Rom rege übersetzt. Die Übersetzer, wie Terenz, Cicero, Horaz, Vergil und Quintilian, waren selbst Dichter. Mithilfe ihrer Übersetzungen wollten sie die lateinische Literatur mit Modellen der griechischen Autoren bereichern. Damals begann bereits die Jahrhunderte andauernde Diskussion, ob wortgetreu oder frei übersetzt werden sollte. Für Cicero stellte die Nachahmung der Griechen eine Möglichkeit zur Entwicklung der eigenen rhetorischen Fähigkeiten dar. Er sprach sich für die freie Übersetzung und die Prägung neuer Bezeichnungen aus. Auch Horaz trat für die sinngemäße Übertragung ein (ebd.).

Als „[e]ine der herausragendsten Persönlichkeiten des Altertums, wenn nicht aller Zeiten“ bezeichnet Woodsworth (ebd.:39) Hieronymus (ca. 331 bis ca. 420). Ab ca. 382 arbeitete Hieronymus in Rom als Sekretär, Dolmetscher und theologischer Berater für Papst Damasus I. Damals war er schon als Philosoph und Gelehrter bekannt, der Hebräisch, Griechisch und Latein gleichermaßen beherrschte (ebd.:40). Aus diesem Grund wurde er vom Papst mit der Übersetzung und der Revision der Bibel beauftragt. Zunächst übersetzte er das Neue Testament und die Psalmen aus anerkannten griechischen Texten. 384 verstarb Damasus, woraufhin Hieronymus in Ungnade fiel. Seine Übersetzertätigkeit setzte er deshalb in Bethlehem fort. Nachdem er das Alte Testament aus dem Griechischen übersetzt hatte, fertigte er noch eine Übersetzung aus dem Hebräischen an. Damit übersetzte er als erster das Alte Testament direkt aus dem Hebräischen ins Lateinische und nicht aus der Septuaginta, einer früheren griechischen Übersetzung der Bibel. Trotz eines gewissen Widerstands gegen seine Übersetzungen nutzte die römisch-katholische Kirche über Jahrhunderte Hieronymus' lateinische Bibel Vulgata. Zu Lebzeiten umstritten, wurde Hieronymus im achten Jahrhundert heiliggesprochen (ebd.). Seit 1992 begeht der internationale Übersetzerverband *Fédération Internationale des Traducteurs* (FIT) am 30. September den Weltübersetzertag (Hieronymustag). Im Mai 2017 folgte die offizielle Erklärung dieses Tages zum *UN International Translation Day* (MDÜ 2018:47).

Im neunten und zehnten Jahrhundert fertigten Gelehrte in Bagdad Übersetzungen von wissenschaftlichen Werken der griechischen Antike ins Arabische an, der Sprache des jungen islamischen Reichs (Woodsworth 2005²). Als bedeutender Vertreter der „Bagdader Schule“ gilt der Arzt Hunayn ibn Ishâq (809-875), auch bekannt unter dem lateinischen Namen Johannitus.

In Europa gab es im zwölften Jahrhundert nur wenige wissenschaftliche und philosophische Werke. So sollte die Übersetzertätigkeit unter der Schirmherrschaft der Kirche die lateinische Kultur bereichern. In Toledo wurden Übersetzungen der arabischen Versionen, die ihre Ausgangstexte z. T. überdauert hatten, in die lateinische Sprache, ein Jahrhundert später in die spanische Vernakularsprache angefertigt. Die „Schule von Toledo“ stellt die Blütezeit der Übersetzung in Spanien zu jener Zeit dar. Übersetzt wurden v. a. griechische und arabische wissen-

schaftliche Werke auf den Gebieten Medizin, Mathematik, Astronomie und Astrologie (ebd.). Das damit zugänglich gemachte Wissen bildete die Grundlage für den Aufbau einer spanischen Kultur unter König Alfonso X. im 13. Jahrhundert (ebd.:40f.). Die Wiederentdeckung von Aristoteles z. B. brachte einen intellektuellen Aufschwung an den neugegründeten Universitäten mit sich. Damit hat die Übersetzungsarbeit zu einer bedeutenden Erweiterung des „westlichen“ Wissens beigetragen (ebd.:41).

3.4.2 Renaissance, Reformation und Romantik

Die Renaissance ab dem 14. Jahrhundert war sowohl von neuen Ideen, Entdeckungen und Erfindungen als auch von der Rückbesinnung auf die Antike geprägt. Mit dem Aufschwung durch die Erfindung der Druckerpresse entstand eine Vielzahl von Übersetzungen, die den Wissensdurst in Bezug auf ferne Regionen und vergangene Zeiten stillen sollten. Dieses Wissen stand nicht mehr nur den Gelehrten zur Verfügung, sondern z. B. auch Diplomaten, Höflingen und Kaufleuten. Dieses neue goldene Zeitalter der Übersetzung war einerseits durch den Humanismus gekennzeichnet mit einem wiedererwachten Interesse an den Sprachen und der Literatur der Klassik, andererseits durch die Reformationsbewegung mit der Rückbesinnung auf die Bibel und die Sprachen der ursprünglichen Fassung, Griechisch und Hebräisch (ebd.).

Dolmetscher wurden auf Entdeckungs- und Forschungsreisen eingesetzt. In diesem Zusammenhang sind z. B. die Dolmetscher Cortés' zu nennen.

Auch die Reformationsbewegung steht in einem engen Zusammenhang mit übersetzerischer Tätigkeit. Die katholische Kirche hatte sich stets gegen eine Übersetzung sakraler Texte ausgesprochen mit der Auffassung, dass Latein die einzige Sprache des christlichen Glaubens sei – obwohl es sich bei der *Vulgata* auch um eine Übersetzung handelt (ebd.).

Als Begründer der Reformation gilt Martin Luther (1483-1546). Nachdem sich der promovierte Priester oftmals gegen die Praktiken der Kirche aufgelehnt hatte, wurde er mit dem Kirchenbann belegt. Daraufhin begann er auf der Wartburg, das Neue Testament zu übersetzen. Damals gab es bereits eine althochdeutsche Fassung der Bibel. Die verschiedenen Übersetzungen vor Luther hatten den Wunsch der „einfachen Leute“ nach einer Bibel in der eigenen Sprache verdeutlicht. Ab 1521 arbeitete Luther dreizehn Jahre mit einer Gruppe Gelehrter an seiner Übersetzung. Er konsultierte Fachleute des Hebräischen, Griechischen und Lateinischen sowie Personen, die sich mit spezifischen Tätigkeiten auskannten, wie Förster oder Wildhüter. Luthers deutsche Übersetzung von Erasmus' griechischer Fassung des Neuen Testaments erschien

1522, die vollständige Bibel zwölf Jahre später in Wittenberg. Dies war die erste direkte Übersetzung der Bibel aus den Originalsprachen Griechisch und Hebräisch in eine moderne Sprache, wenn auch unter Berücksichtigung der *Vulgata*. Seine Gedanken zum Übersetzen fixierte Luther in den Schriften „Sendbrief vom Dolmetschen“ und „Summarien über die Psalmen und Ursachen des Dolmetschens“ als Rechtfertigung für seine Übersetzungen und zur Entkräftigung der Vorwürfe der katholischen Kirche, er hätte die Heilige Schrift verfälscht (ebd.).

Luthers Werk ist nicht nur für die Kirche von außerordentlicher Bedeutung. Nicht zu unterschätzen ist außerdem sein Einfluss auf Sprache und Übersetzung. Seine Version der Bibel bildet die Grundlage für die ersten deutschen Grammatiken im 16. Jahrhundert. Selbst Grimms Wörterbuch aus dem 19. Jahrhundert nennt sie als wichtigste Quelle. Mit seiner Übersetzung trug Luther essentiell zur Bereicherung, Standardisierung und stilistischen Vielfalt der deutschen Sprache bei. Diese Übersetzung ist klar, einfach, allgemein verständlich und lebendig. Solche Eigenschaften zeugen auch heute weiterhin von gutem Sprachgebrauch. Luthers Werk war Vorbild für Bibelübersetzungen in andere Vernikularsprachen wie Dänisch, Schwedisch und Slowenisch (ebd.).

Eine weitere wichtige Persönlichkeit der Reformationsbewegung war William Tyndale (ca. 1494-1536) aus England, der aufgrund seiner Übersetzungsarbeit zum Tode verurteilt wurde (ebd.:42). Tyndale wurde schon früh der Ketzerei verdächtigt. Nach dem gescheiterten Versuch, den Bischof von London von seiner geplanten englischen Bibelübersetzung zu überzeugen, musste er England verlassen und lebte fortan auf dem europäischen Festland, wo er verfolgt wurde. In Deutschland begegnete er Luther; später veröffentlichte er seine Übersetzung des Neuen Testaments. In Antwerpen erschien seine Übersetzung der ersten fünf Bücher des Alten Testaments, des *Pentateuch*. Ein Landsmann verriet Tyndale an Agenten Karls V. Daraufhin wurde Tyndale nahe Brüssel auf dem Scheiterhaufen verbrannt (ebd.).

Tyndale und seine Übersetzungen blieben lange unbeachtet. Das Interesse an ihm erwachte erst in jüngerer Vergangenheit. Seither wird er als Patriarch der englischen Sprache und Literatur angesehen. Der Gelehrte und Linguist Tyndale zeichnete sich v. a. durch Klarheit aus. Seine logischen und rhetorischen Fähigkeiten führt Woodsworth (op. cit.) unter Anderem auf seine Ausbildung in Oxford zurück, die Beherrschung von acht Sprachen, zu denen auch Griechisch und Hebräisch zählen, und seinen „Sinn für eine eigenständige englische Tradition des Schreibens“ (ebd.). Statt in die Schriftsprache der Gelehrten übersetzte Tyndale – ebenso wie Luther – in die gesprochene Sprache des „gemeinen Mannes“ (ebd.).

Mit Goethe und der deutschen Romantik wurde eine wichtige Zeit der literarischen Übersetzung eingeleitet. So fertigten Ludwig Tieck und A.W. Schlegel Übersetzungen von Werken der

literarischen Romantik an, darunter Shakespeares. Schleiermacher befasste sich mit der Übersetzung von Plato. Goethe übersetzte Werke Diderots, Voltaires und Racines, aber auch Gedichte aus der italienischen, englischen und spanischen Sprache. Außerdem sind von ihm viele theoretische Überlegungen überliefert. Schlegel, Novalis, Schleiermacher, Humboldt und weitere Dichter und Denker ließen Status und Potenzial der Übersetzung in einem neuen Licht erscheinen (ebd.).

3.4.3 Dolmetschen im 18. und 19. Jahrhundert

Über Jahrhunderte werden Dolmetscher nur selten in der europäischen Diplomatie erwähnt, was auf die Nutzung von Aramäisch, Latein, Italienisch und insbesondere Französisch als Verkehrssprachen zurückzuführen ist (Bowen 2005²b:43). Bowen zeigt jedoch einige Ausnahmen hierzu auf:

Was die Beziehungen mit der Türkei anbelangt, verfügten die Höfe in Frankreich und Wien über sogenannte Sprachknaben bzw. *enfants de langue*. Diese wurden zum Erlernen der Sprache in den Nahen Osten geschickt, wie Penckher im Jahr 1719, der sieben Jahre später „kaiserliche[r] Dolmetsch bei der Pforte“ (Bowen, op. cit.) wurde. Nach seinem insgesamt achtjährigen Dienst folgte die Berufung des Kaiserlichen Hofdolmetsch und Sekretärs in Orientalicis nach Wien (Wurzbach 1869:452, zit. n. Bowen 2005²b:43).

Bei den Pariser Friedensverhandlungen 1898 zwischen Spanien und den USA in spanischer und englischer Sprache wurde der Berufsdolmetscher Arthur Ferguson eingesetzt. Er wurde bereits neun Jahre zuvor bei der 1. Interamerikanischen Konferenz tätig und arbeitete später als Dolmetsch-Sekretär für die Philippinen.

Ab Mitte des 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts wurde Französisch v. a. bei multilateralen Konferenzen gebraucht, etwa in den Haager Friedenskonferenzen 1899 und 1907 (Bowen 2005²b:43). Bilaterale Verhandlungen fanden meist in den Sprachen der jeweiligen Partner statt. Vor der Demokratisierung und dem Bedarf an Dolmetschern für europäische Sprachen wurden Dolmetscher für orientalische Sprachen benötigt (ebd.).

3.4.4 Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern vor dem 20. Jahrhundert

Als mögliche Anfänge der modernen Ausbildungsprogramme für Translatoren bezeichnet Pym (2005²:34) die staatlichen Institutionen Chinas, wo vom vierten bis achten Jahrhundert die

Übersetzungen buddhistischer Texte angefertigt wurden, das Bagdader „Haus der Weisheit“ im 9. Jahrhundert oder die materielle Unterstützung für Übersetzer an den Höfen, die vier Jahrhunderte später begann. Eine weitere Vorform der Übersetzerausbildung sieht Pym (op. cit.) in der Gefangennahme von Ureinwohnern während der Kolonisierung und deren Unterrichtung in fremden Sprachen. Die Ausbildung von Sprachmittlern erfolgte also in den Grenzgebieten der Weltreiche und an Orten, an denen verschiedene Kulturen aufeinanderstießen. Weitere Beispiele sind Konstantinopel, wo seit 1669 französische Dolmetscher ausgebildet wurden, und die von Kaiserin Maria Theresia 85 Jahre später gegründete Orientalische Akademie (ebd.), die mehrere Hofdolmetscher und Orientalisten hervorbrachte (Bowen 2005²b:43). 1835 folgte die Gründung der ägyptischen Übersetzerschule Al-Asun (Pym 2005²:34). Zu Beginn des 19. Jahrhunderts riefen mit Auslandsangelegenheiten betraute chinesische Regierungsbeamte Einrichtungen ins Leben, an denen die Ausbildung von Übersetzern für Waffenherstellung und Schiffsbau durchgeführt wurde. Daraus entstanden verschiedene Übersetzerschulen, an denen die Ausbildung unter der Aufsicht der zentralen Regierung und der Bezirksregierung stand. Eine solche staatliche Übersetzerausbildung stand in Europa nur angehenden Diplomaten zur Verfügung. In den spanischsprachigen Ländern war eine staatliche Ausbildung für Gerichtsdolmetscher und -übersetzer üblich. Seit 1885 konnte an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Uruguay zusätzlich Übersetzen studiert werden (ebd.). Diese Beispiele illustrieren, wie sehr die Ausbildung von Translatoren von regionalen Umständen geprägt war (vgl. ebd.). Die Humboldt-Universität zu Berlin bot bereits vor über einem Jahrhundert einen Studiengang für Russischdolmetscher an (Bowen 2005²b:44). Am britischen Außenministerium war eine Ausbildung zum Dolmetscher für Chinesisch und Japanisch möglich, am *US Department of State* gab es *student interpreters* (ebd.).

3.4.5 Die Entwicklung der Sprachmittlerberufe Anfang des 20. Jahrhunderts bis 1945

Anfang des 20. Jahrhunderts gab es – zumindest in Deutschland – noch keinen eigenständigen Berufsstand der Translatoren mit genau definierten Aufgaben und Berufsverbänden (Wilss 2005²:21). Wilss veranschaulicht dies am Beispiel des Auswärtigen Amts. Dort existierte zur besagten Zeit noch kein Sprachendienst mit Dolmetschern, Übersetzern, Überprüfern und Terminologen, allerdings ein „Dragomanat“. Damit waren sogenannte Dragomane gemeint, und zwar Gesprächs- und Verhandlungsdolmetscher für „exotische“ (zunächst asiatische) Sprachen,

vorrangig für Chinesisch. Dragomane für europäische Sprachen gab es nicht, weil zumindest im höheren Dienst von den Beschäftigten gute Englisch- und Französischkenntnisse gefordert wurden. Planstellen für Übersetzer gab es weder am Auswärtigen Amt noch an den Botschaften bzw. Gesandtschaften. Mit Übersetzungsarbeiten für die Zentrale wurde das „Seminar für Orientalische Sprachen“ an der Universität Berlin beauftragt, welches auf Initiative Bismarcks 1887 gegründet wurde. An den Botschaften und Gesandtschaften hatten die Kanzleibeamten Übersetzungen unentgeltlich anzufertigen. Die Anfertigung besonders eiliger Übersetzungen wurde gebührenpflichtig außerhalb der Dienstzeiten ausgeführt. Waren Informationen aus dem übersetzten Text dem Auswärtigen Amt schon aus anderen Quellen bekannt, wurde ein Teil des Übersetzungshonorars zurückverlangt (ebd.).

Was damals die Situation der Dolmetscher und Übersetzer in der Wirtschaft anbelangt, führt Wilss (ebd.:22) dies am Beispiel der (vergleichsweise vielen) Siemens-Niederlassungen in China aus: Dort wurden zur Überwindung von Kommunikationsschwierigkeiten „Compradores“, Portugiesen, Holländer und Spanier im Fernen Osten, als Mittelsmänner beim Abschluss von Exportgeschäften und beim Aufbau des Verkaufnetzes herangezogen. Dabei scheinen die Siemens-Vertreter die Compradores für ihre Sprachkenntnisse und ihre Verhandlungsfähigkeiten sehr geschätzt zu haben (ebd.).

Mit dem Ende des Ersten Weltkriegs kam eine tiefgreifende Wende in der Entwicklung der Sprachmittlung. US-Präsident Wilson setzte bei den Versailler Friedensverhandlungen Englisch als gleichberechtigte Verhandlungssprache neben Französisch durch (ebd.). Während dieser Verhandlungen und im Anschluss im Völkerbund waren neben professionellen Sprachmittlern sogenannte Diplomatendolmetscher tätig. Letztere arbeiteten als Verhandlungsdolmetscher eher im Verborgenen, Erstere erhielten mehr Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit. Ab 1919 wurde ein grundsätzlicher Unterschied zwischen der Arbeit von Dolmetschern einerseits und Übersetzern andererseits gemacht (ebd.). Zudem entstanden das Konsekutiv- und Simultandolmetschen (vgl. Kapitel 3.6.1 und 3.6.2) als neue Dolmetschformen neben dem Verhandlungsdolmetschen (vgl. Grünberg 2005²) als der bis dahin einzigen Dolmetschform (Wilss 2005²:22).

1921 bot das Auswärtige Amt in Berlin Kurse zur Ausbildung als Konferenzdolmetscher an. Die Teilnehmer mussten ganze Reden oder lange Abschnitte am Stück dolmetschen (Bowen 2005²b:44). „Diese neue Technik wurde auf den Kursen des Auswärtigen Amtes eingehend gelehrt. Die Teilnehmer waren unter den Studenten der Berliner Universität ausgewählt worden. Es waren teils Juristen, teils Neuphilologen“ (Schmidt 1954:12).

Häufig heißt es, Léon Dostert, Organisator des Dolmetschdienstes für die Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse, sei der Wegbereiter des Simultandolmetschens (Wilss 2005²:22). Wilss weist jedoch darauf hin, dass bereits 1927 beim Völkerbund simultan gedolmetscht wurde. Als ein herausragender Konferenzdolmetscher am Sitz des Völkerbunds in Genf gilt Professor Paul Mantoux (ebd.). Er soll in seinen Verdolmetschungen dem rhetorischen Stil der Redner treu gewesen sein (Bowen et al. 2012). Bowen (2005²b:45) nennt in diesem Zusammenhang zudem Madame Angeli aus der Familie Rossetti. Sie arbeitete in den Sprachen Englisch, Französisch und Italienisch beim Völkerbund und war in der Lage, ganze Reden ohne Notizen zu dolmetschen (Madariaga 1972:87).

Mit dem Beitritt Deutschlands zum Völkerbund im Jahr 1926 wurden Konferenzdolmetscher – zu jener Zeit der neue Begriff für Konsekutiv- und Simultandolmetscher – mit deutscher Muttersprache benötigt. Der berühmteste war sicherlich Paul Schmidt (auch bekannt als Hitlers Dolmetscher und Autor von „Statist auf diplomatischer Bühne“), der von 1923 bis 1945 beim Auswärtigen Amt arbeitete (Wilss 2005²:22).

Zur Wiederaufnahme der im Ersten Weltkrieg verlorenen Kontakte zu anderen Ländern waren Planstellen für Übersetzer nötig. Auf eine Denkschrift des Regierungsrats Gautier, später Leiter des Sprachendienstes des Auswärtigen Amts, mit dem Vorschlag, dort eine Sprachabteilung mit Dolmetschern, Übersetzern und Sachverständigen für Politik, Recht, Volkswirtschaft und Technik einzurichten, existiert beim Auswärtigen Amt seit 1921 ein Sprachendienst mit Referatsstatut (ebd.:22f.). Spätestens seit Ende der Zwanziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts scheint man dort über eine institutionalisierte Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern nachgedacht zu haben. Zu diesem Thema existieren Nachweise für die Korrespondenz mit der Handelshochschule Mannheim seit 1929, wo im Folgejahr die Gründung des Instituts zur sprach- und wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung von Dolmetschern erfolgte (ebd.). Auf dieses Jahr geht auch die Übersetzerausbildung an der Staatlichen Linguistischen Universität Moskau zurück, dort jedoch an unabhängigen Fremdspracheninstituten (Pym 2005²:34). 1932 wurde das Mannheimer Institut an die Universität Heidelberg verlegt und wurde so zum ersten Universitätsinstitut, an dem Studiengänge für angehende Dolmetscher und Übersetzer angeboten wurden. 1941 folgten die Universität Genf, 1943 die Universität Wien (Wilss 2005²:23). In der deutschen Wehrmacht wurden Dolmetscher mit Offiziersrang beschäftigt (Bowen 2005²b:44).

3.4.6 Die Entwicklung der Sprachmittlerberufe nach 1945

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden zahlreiche weitere Dolmetscher- und Übersetzerinstitute an Universitäten gegründet (Wilss 2005²:23f.), wobei die bedeutendsten französischen Institute in den Fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden (Pym 2005²:34). 1964 wurde von den Direktoren der Institute in Genf, Heidelberg, Paris (Sorbonne), Germersheim, Saarbrücken, Triest und Wien zur ständigen Zusammenarbeit die Gründung der CIUTI, *Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et d'Interprètes*, beschlossen (Snell-Hornby 2005²a:31). Diese gemeinsame Organisation wurde dreißig Jahre später als Verein nach belgischem Recht eingetragen (ebd.:32). Heute zählt sie etwa 50 Mitglieder in Europa, Australien, Nord- und Südamerika sowie Asien (CIUTI). Auch außerhalb der CIUTI ist in den letzten Jahrzehnten in Europa eine Vielzahl universitärer Curricula bzw. Institute zur Ausbildung von Translatoren entstanden (vgl. auch Snell-Hornby 2005²a:32). Pym (2005²:35) warnt allerdings davor, diesen starken Anstieg an Ausbildungsinstituten und -programmen als eine direkte Reaktion auf einen erhöhten Bedarf an Translationsleistungen gleichzusetzen. Er sieht eher einen Bezug zur Jugendarbeitslosigkeit, weil infolgedessen Studierende nach berufsorientierten Ausbildungsprogrammen verlangten trotz fehlender Signale über eine gewachsene Nachfrage nach gut bezahlten, professionellen Sprachmittlern (ebd.).

Die internationale (Fach-)Kommunikation hat sich seit einigen Jahrzehnten sehr schnell entwickelt (Bassnett 2014; Wilss 2005²). Wilss veranschaulicht dies am Beispiel der Europäischen Union (EU). So sind die EU-Sprachendienste deutlich gewachsen. Als Europäische Wirtschaftsgemeinschaft zählte diese ursprünglich sechs Länder, derzeit sind 28 Staaten in der EU vereint. Die Amtssprachen der Mitgliedsstaaten sind zugleich Amts- bzw. Arbeitssprachen der EU (vgl. auch Wilss 2005²:23). Waren dies anfangs vier Sprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch, Niederländisch) mit zwölf Sprachrichtungen, so sind es heute 24 Amtssprachen (Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission). Diese Entwicklung bringt für die EU immer größere organisatorische und finanzielle Herausforderungen mit sich, welche bereits Ende der 1970er Jahre erkennbar waren (vgl. „Gift of too many tongues“ in Economist 12.08.1978, zit. n. Wilss 2005²:23). Es wurde versucht, diese Probleme mit der Einführung von Esperanto als EU-Amtssprache zu lösen. Dies scheiterte allerdings an der starken Bindung zur Muttersprache und der emotionalen Ablehnung einer künstlichen Sprache (Wilss 2005²:23). Seit ca. dreißig Jahren ist ein starker Aufschwung der Translation als Fach zu verzeichnen verbunden mit der wachsenden Globalisierung und Internationalisierung, mit der zunehmenden Eigenständigkeit der (Inter-)Disziplin Translationswissenschaft, vor allen Dingen jedoch mit

der politischen Wende ab 1989 (Snell-Hornby 2005²a:32). In den 1990er Jahren wurden in den ehemaligen Ostblockstaaten diverse Programme zur Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern, z. T. an bestehenden philologischen Instituten, ins Leben gerufen (ebd.).

Große Probleme sieht Snell-Hornby (2005²a:32) vorrangig bei den älteren Instituten. Diese würden weiterhin als Sprachenschulen oder „Ableger der philologischen Fächer missverstanden werden“ (ebd.). Dies sei begleitet von einer „notorische[n] Wandlungsresistenz“ (ebd.), die oft durch bürokratische Einschränkungen, Geldnot und interne Machtkämpfe verschuldet ist (ebd.). So empfahl die deutsche Hochschulrektorenkonferenz 1993 sogar, das Dolmetschen und Übersetzen aus dem akademischen Leben auszuschließen (Gerzymisch-Arbogast/Pfeil 1996:307).

Woodsworth (2005²:42) führt die Entwicklung des Übersetzens und Dolmetschens im 20. Jahrhundert zur hochspezialisierten Arbeit auf die neuen Kommunikationsmöglichkeiten und Erkenntnisse in der Forschung zurück.

Translatoren sind nunmehr verbeamtet, angestellt oder freiberuflich auf zahlreichen Gebieten, wie Politik, Wissenschaft und Technik bei internationalen Organisationen, Ministerien, Behörden und in der Wirtschaft tätig. In der Vergangenheit stellten i. d. R. beide Verhandlungspartner Dolmetscher, wie es heute noch bei diplomatischen Verhandlungen der Fall ist. Bedingt wird dies durch die Befürchtung der mangelnden Neutralität des Dolmetschers (Bowen 2005²b:46). Von Dolmetschern wurde einst erwartet, dass sie nicht durchdachte Formulierungen des Redners abschwächten und „den Tadel für allzu heftige Aussagen auf sich nahmen“ (ebd.). Wie dies früher beim Völkerbund der Fall war, werden Dolmetscher bei den Vereinten Nationen und der EU als „internationale Beamte“ eingestellt, womit sie ausschließlich der jeweiligen Organisation und keinem bestimmten Land unterstehen (vgl. ebd.).

Neben den (universitären) Ausbildungsmöglichkeiten und diversen Lehrbüchern existieren heute Fachverbände (vgl. z. B. Schmitt/Snell-Hornby 2005²) und Fachzeitschriften für Dolmetscher und Übersetzer. Die Mehrzahl der Verbände halten regelmäßig Tagungen ab, z. B. zu berufsständischen Fragen oder zur Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsinstituten und der Berufspraxis (vgl. auch Wilss 2005²).

Dolmetscher und *Übersetzer* sind bis heute keine geschützten Berufsbezeichnungen, wohl aber z. B. *Diplom-Dolmetscher*, *Diplom-Übersetzer* sowie die entsprechenden Bachelor- und Masterabschlüsse.

3.5 Arbeitssprachen eines Translators

Wie internationale Organisationen und Berufsverbände auch, unterscheiden translatorische Ausbildungseinrichtungen die Arbeitssprachen von Dolmetschern und Übersetzern in A-, B- und C-Sprachen. Als *A-Sprache* wird die Grundsprache bezeichnet, also die Sprache, die der Translator sowohl mündlich als auch schriftlich am besten beherrscht (vgl. Best 2002:123). Bei der B-Sprache handelt es sich um die aktive und bei einer C-Sprache um eine passive Fremdsprache.

Dem Translator obliegt die Entscheidung, welche Sprachen er als aktive und passive Arbeitssprachen anbietet und ob er ausschließlich in eine Sprache (normalerweise die Muttersprache) arbeitet (vgl. auch Leibbrand 2009:195).

3.5.1 A-Sprache(n)

Die A-Sprache muss nach der AIIC, dem Internationalen Verband der Konferenzdolmetscher, eine „echte“ Muttersprache sein, die interferenzfrei beherrscht wird. Manchen Dolmetschern hat die AIIC echte Zweisprachigkeit bescheinigt. Diese sind Konferenzdolmetscher, die seit ihrer Kindheit ständig in zwei Ländern gewohnt, die weiterführende Schule und die Hochschule abwechselnd in einem dieser Länder besucht haben und außerdem immer bemüht waren, beide Sprachen auseinanderzuhalten. Dies treffe jedoch nur in den seltensten Fällen zu (Seleskovitch 1988:73f.). Anhand der Dolmetschersuche auf der AIIC-Internetseite wurde die Liste der Dolmetscher in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz mit einer weiteren A-Sprache neben Deutsch ausgewertet (Zeiter 2011). Dies waren am 24.08.2011 25 von 255, d. h. 9,8 Prozent. Der Anteil der Bilingualen – in seiner Bedeutung für diese Arbeit – ist damit gewiss höher. Am gleichen Tag wurden die Mitglieder des VKD, dem Verband der Konferenzdolmetscher im Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer (BDÜ), mit zwei A-Sprachen gezählt. „Zum Nachweis einer 2. A-(=Mutter-)Sprache verlangt der Aufnahmeausschuss ‚Ausweiskopien, Schulzeugnis und/oder eine Erklärung darüber, dass derjenige zweisprachig aufgewachsen ist, die Eltern unterschiedliche Nationalität haben, derjenige in einem bestimmten anderen Land aufgewachsen ist und dergleichen“, heißt es in einer E-Mail der Geschäftsstelle des VKD vom 03.05.2011 (vgl. ebd.). Diese Beschreibung hat mehr Ähnlichkeit mit der dieser Arbeit zugrundeliegenden Auffassung von Zweisprachigkeit. Der Anteil Bilingualer war dort wider Erwarten allerdings geringer. So gaben 18 von 316 Mitgliedern, also 5,7 Prozent, in der

oben genannten Region eine zweite A-Sprache neben Deutsch an (ebd.). Am 25.07.2018 erfolgte eine erneute Auszählung in beiden Verbänden. Im AIIC waren in den oben genannten Regionen 31 von 413 Dolmetschern (7,51 Prozent) mit mindestens zwei A-Sprachen gelistet, im VKD 39 von 605 (6,45 Prozent).

In Bezug auf zwei A-Sprachen weist Pym (2005²:36) außerdem auf die Bedeutung der politischen Bedingungen hin, insbesondere im Zusammenhang von Translation und dem Erhalt bzw. der Förderung der Sprachen von Minderheiten. So gebe es z. B. in Irland, Katalonien, Galizien und Südafrika offizielle Studiengänge, bei denen zwei Sprachen als Muttersprachen belegt werden können (ebd.).

3.5.2 B-Sprache(n) und Translationsrichtung

Als B-Sprache wird bei der AIIC die Sprache bezeichnet, die perfekt beherrscht wird, jedoch nicht die Muttersprache ist. Die Kompetenz in der B-Sprache könne beim Konsekutivdolmetschen (vgl. Kapitel 3.6.1), das etwas mehr Zeit für die Versprachlichung lässt, sehr ähnlich wirken. Beim Simultandolmetschen (vgl. Kapitel 3.6.2) erkennt das Publikum den Dolmetscher allerdings häufig als Nichtmuttersprachler. Nach jahrelanger Berufserfahrung, einer umfangreichen (terminologischen) Vorbereitung und viel Erfahrung in dieser Sprachrichtung sind sehr gute Leistungen beim Dolmetschen in die B-Sprache möglich (vgl. Seleskovitch 1988:73f.).

Welche Sprache – in Leibbrand (2009:185) als „code“ bezeichnet – verwendet wird, entscheidet beim Dolmetschen nicht der Dolmetscher, sondern der Kunde durch die Sprache, die er verwendet. Außerdem müsse beim Dolmetschen allgemein zwischen dem Auftraggeber, der die Verdolmetschung bezahlt, und dem Zuhörer, der diese nutzt, unterschieden werden (Pöschhacker 2004a:154f.). Dies alles lässt sich entsprechend auch auf das Übersetzen beziehen. Auch hier sind die konkreten Arbeitssprachen durch den Auftrag festgelegt und (eventuell) ein Unterschied zwischen Auftraggeber und Leser zu erwarten.

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts ist umstritten, in welche Sprachrichtung am besten gearbeitet werden sollte (vgl. Kutz 2010:75). Was das Dolmetschen anbelangt, wurde aufgrund der höheren sprachlichen Richtigkeit und Akzentfreiheit in Westeuropa die Translation in die A-Sprache präferiert. Dies stehe in Verbindung mit dem Wunsch nach einem akzentfreien, grammatisch und stilistisch fehlerfreien Dolmetschprodukt (vgl. ebd.). Nach Seleskovitch (1988:136) steht dabei weniger eine interferenzfreie Versprachlichung, sondern eher eine gelungene Kommunikation im Vordergrund. Um diese zu erreichen, muss das Senden und Empfangen einer Bot-

schaft ohne Bruch verlaufen. Dolmetscher haben eine Nachricht zu verstehen, vollständig wiederzugeben, wobei diese so zu verbalisieren ist, dass sie ihr Ziel tatsächlich erreicht.

Bei der Verdolmetschung aus der A- in die B-Sprache wurde vor allem in Osteuropa die genauere inhaltliche Wiedergabe in den Vordergrund gestellt, weil der Dolmetscher den Ausgangstext besser versteht, selbst wenn die Verdolmetschung nicht akzentfrei ist und sprachliche Fehler enthält (Kutz 2010:75). Kutz' Analysen der Dolmetschqualität weisen bei der Translation in die A-Sprache auf inhaltliche Probleme hin, auch wenn einige Dolmetscher in der Lage seien, diese zu überspielen. Beim Arbeiten aus der A- in die B-Sprache ist das Verständnis für den Dolmetscher erleichtert. Damit ist die Kommunikation mit dem Redner mit weniger Reibungen verbunden (vgl. Seleskovitch, op. cit.). In der Verdolmetschung sind jedoch mehr Interferenzen zu erwarten. Das Sprachgefühl und die Ausdrucksfähigkeit in der B-Sprache sind weniger ausgeprägt. Dies bringe Reibungen in der Kommunikation zwischen dem Dolmetscher und Zuhörer mit sich, denn bei Letzterem sei das Verständnis der Aussage nicht immer vollständig gewährleistet (vgl. ebd.).

Diesbezüglich lassen sich außerdem Unterschiede zwischen dem Dolmetschen auf dem freien Markt und bei Institutionen beobachten, etwa bei der EU oder den Bundesministerien. So wird in Deutschland auf dem freien Markt – vielleicht abgesehen von Englisch – oft mehr in die Fremdsprache gedolmetscht, bei den Bundesministerien oft nur in die A-Sprache und aus der A-Sprache in eine B-Sprache. Bei den EU-Institutionen wurde bis vor wenigen Jahren häufig ebenfalls nur in die A-Sprache gedolmetscht (vgl. auch Hoheisel 2002:255), aber auch dort bieten manche Kollegen mittlerweile das Retourdolmetschen an bzw. scheint sich das Dolmetschen in die B-Sprache auch dort immer weiter zu verbreiten (vgl. auch Leibbrand 2009:185f.). In den Übersetzungsdiensten der EU wird normalerweise ebenfalls in die A-Sprache gearbeitet, weil das Ergebnis als qualitativ höherwertiger angesehen wird (Hoheisel 2002:258). Da die Ausgangstexte oft jedoch nicht von Muttersprachlern verfasst werden, werden diese oft von Übersetzern dieser Sprache redaktionell bearbeitet, um Verständnis- und Deutungsprobleme zu minimieren (ebd.).

Übersetzungen in die Fremdsprache waren nach Groethuysen (2016:48) bisher in vielen Ländern „ein absolutes Tabu“. Dies beginnt sich unter anderem aufgrund der Marktbedingungen zu ändern. Ein weiterer Grund v. a. bei Übersetzungen ins Englische ist, dass die Zielleser nicht unbedingt englische Muttersprachler sind, sondern in ein internationales Englisch übersetzt werden muss. Dies könnten Übersetzer mit Englisch als Fremdsprache z. T. besser als Translatoren mit englischer Muttersprache, weil sie mögliche Verständnisschwierigkeiten besser einschätzen könnten (ebd.).

3.5.3 C-Sprache(n)

Die C-Sprache versteht der Translator sehr gut. Dies setzt nach Seleskovitch (1988:75) lange Aufenthalte im Ausland voraus. Als passive Arbeitssprache beherrscht der Translator seine C-Sprache allerdings nicht so gut wie die B-Sprache. Insbesondere bei Varietäten der C-Sprachen und bei einer nicht gelungenen Präsentation seien Verständnisprobleme zu erwarten (Kutz 2010:75f.). Kutz differenziert zwischen starken und schwachen C-Sprachen. Auch in seinen passiven Arbeitssprachen benötigt der Translator eine sehr hohe Sprach- und Kulturkompetenz. Kutz empfiehlt für das Dolmetschen aus einer C-Sprache beständige Themen. Infolge der verschiedenen EU-Erweiterungen nahm die Zahl der geforderten C-Sprachen bei den Dolmetschern zu. Dort wird sicherlich zu Recht vermutet, dass Dolmetscher schneller eine neue C-Sprache erlernen und ihre Dolmetschkompetenz auf diese transferieren können als dass Sprachkundige das Dolmetschen erlernen. In einer Studie am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie (IALT) der Universität Leipzig wurde solch ein Kompetenztransfer bestätigt, insbesondere im Falle einer sehr guten Ausbildung in solchen C-Sprachen mit Schwerpunkt auf der Sprachkompetenz und in Verbindung mit einem Auslandsaufenthalt. Bleibt die Dolmetschpraxis in den so erlernten C-Sprachen über einen bestimmten Zeitraum aus, ginge diese Dolmetschkompetenz allerdings relativ schnell wieder zurück (vgl. ebd.: 77).

3.6 Erscheinungsformen des Dolmetschens

Das Dolmetschen existiert nicht (Kutz 2002:184). Pöchhacker (2004a:16f.) unterscheidet zwei (Haupt-)Dolmetscharten: einerseits das Konferenzdolmetschen und andererseits das Gesprächsdolmetschen. Es gibt zahlreiche Erscheinungsformen. Die wichtigsten werden im Folgenden vorgestellt.

3.6.1 Konsektivdolmetschen

Déjean Le Féal (2005²:304) nennt das Konsektivdolmetschen „die natürlichste Art des Dolmetschens“ und „älteste Form der Sprachmittlung“. Die Verdolmetschung erfolgt im Wechsel mit der gehaltenen Rede, die dafür unterbrochen wird. Der Dolmetscher kann so den Sinn besser analysieren, was das Verständnis fördert (vgl. Seleskovitch 1988:123). Zudem kann er sich auch besser auf die rhetorische Darbietung konzentrieren (Déjean Le Féal 2005²:305).

Die zu dolmetschenden Abschnitte können unterschiedlich lang sein und reichen von einem Satz bis zu Passagen von 15 bis 20 Minuten Länge. In Abhängigkeit von der Passagenlänge kann der Dolmetscher auf eine Notizentechnik als Gedächtnisstütze zurückgreifen („Blätter zur Berufskunde Bd. 3, 1987:4“ der Bundesanstalt für Arbeit, zit. n. Ammann 1995:11). Da der Redner und der Dolmetscher sich abwechseln, muss für den gesamten Prozess mehr Zeit eingeplant werden (vgl. auch Déjean Le Féal 2005²:305). Da Konsekutivdolmetscher oft allein tätig sind, müssen sie besonders belastbar sein (ebd.:306).

Je nach Kommunikationssituation unterscheidet man beim Konsekutivdolmetschen unilaterales und bilaterales Dolmetschen. Ein Beispiel für das unilaterale Dolmetschen ist das Dolmetschen einer Rede vor einem Forum. Verhandlungen und Gespräche z. B. werden hingegen bilateral gedolmetscht (vgl. auch Kutz 2002:185).

In den Dolmetschdiensten der EU wird das Konsekutivdolmetschen relativ selten praktiziert. Dort kommt es etwa bei Delegationsreisen zum Einsatz (General 2002:272).

3.6.2 Simultandolmetschen

Das Simultandolmetschen bezeichnet Pöchhacker (2005²:301) als „die spektakulärste Erscheinungsform des Dolmetschens“. Hierbei produziert der Dolmetscher den Zieltext, während der Redner den Ausgangstext darbietet. Die Präsentation des Ausgangstextes durch den Redner, das Hören und Verstehen dieses Textes durch den Dolmetscher, das Neuvertexten und die Darbietung des Zieltextes erfolgt somit fast gleichzeitig. Dies spart beim Simultandolmetschen Zeit im Vergleich zum Konsekutivdolmetschen (vgl. auch ebd.). Bei internationalen Konferenzen und den EU-Institutionen findet erstere Form heutzutage deutlich häufiger Anwendung als letztere (vgl. auch General 2002:272; Bowen 2005²b:44).

Das Simultandolmetschen wird oft mit dem Konferenzdolmetschen in einer schalldichten Kabine verbunden, wo der Dolmetscher die Rede über Kopfhörer hört, die Verdolmetschung in ein Mikrofon spricht, die das Publikum über Kopfhörer empfangen kann (vgl. dazu auch „Blätter zur Berufskunde Bd. 3, 1987:4“ der Bundesanstalt für Arbeit, zit. n. Ammann 1995:11; Pöchhacker 2005²:301). Es existieren allerdings auch andere Varianten des Simultandolmetschens, z. B. das Flüsterdolmetschen bzw. *Chuchotage*. Hier spricht der Dolmetscher die Verdolmetschung ohne Technik leise ins Ohr des Zuhörers oder über eine Personenführungsanlage in ein Mikrofon (vgl. auch Kutz 2002:185). Belege für das Praktizieren dieser Dolmetschform gibt es bereits im 18. Jahrhundert. Bei einer Schülervorstellung im Jesuitenkolleg Groß-Glogau

soll Friedrich II. von Preußen der lateinische Text ins Ohr geflüstert worden sein (Barthel 1982:143). Auch Stephen Bonsal sollte Präsident Wilson bei den Pariser Friedensverhandlungen während der Ausführungen des Redners die Verdolmetschung Satz für Satz zuflüstern (Bonsal 1944:61), wobei diese Methode vom satzweisen Dolmetschen im Wechsel mit dem Redner zu unterscheiden ist.

Als ein weiteres Beispiel für das Simultandolmetschen kann man das Dolmetschen vom Blatt bzw. Stegreifübersetzen nennen (vgl. dazu auch Pöchhacker 2005²:301), etwa nachdem der Redner seinen Beitrag dem Dolmetscher schriftlich zukommen lassen hat. Hierbei überträgt der Dolmetscher einen schriftlichen Text mündlich in die Zielsprache. Bei einem schriftlichen Ausgangstext spricht Gile (2009²:51) von *sight translation* und zählt es damit zum Übersetzen. Bei der Verwendung einer Redetextvorlage muss der Dolmetscher zusätzlich auf den Vortrag des Redners achten. Schließlich muss sich Letzterer nicht an die dem Dolmetscher zur Verfügung gestellte Vorlage halten und kann z. B. (stellenweise) davon abweichen.

Seit Ende des Zweiten Weltkriegs wird im größeren Umfang simultan gedolmetscht (Wilss 2005:32). Da das Simultandolmetschen sehr viel Konzentration abverlangt, wechseln sich in den meisten Fällen zwei Dolmetscher nach jeweils ca. einer halben Stunde ab (Pöchhacker 2005²:303).

3.6.3 Weitere Erscheinungsformen des Dolmetschens

Die Mehrzahl der weiteren Erscheinungsformen des Dolmetschens, die im Handbuch Translation (Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt 2005²) erläutert werden, weisen auf deren Einsatzgebiete hin: Konferenzdolmetschen, Mediendolmetschen, Gerichtsdolmetschen, Verhandlungsdolmetschen, Community Interpreting, Gebärdensprachdolmetschen, Satelliten-Konferenzdolmetschen (vgl. Stolz 2005²; Kurz 2005²b; Driesen 2005²; Grünberg 2005²; Bowen 2005²a; Grbić 2005²; Heynold 2005²). Dabei kommen die Techniken des Konsekutiv- bzw. Simultandolmetschens zum Einsatz.

3.7 Kognitive Verarbeitungsprozesse beim Dolmetschen

Dolmetscher müssen unter Zeitdruck mündlich und einmalig präsentierte Texte verstehen, dolmetschspezifisch analysieren und kurz- bzw. mittelfristig im Gedächtnis speichern (vgl. auch Kalina 2005²:330). Schon in den ersten dolmetschwissenschaftlichen Publikationen lag der

Schwerpunkt auf den kognitiven Prozessen beim Dolmetschen, vorrangig mit Blick auf das Verstehen und den sprachunabhängig gespeicherten Sinn. Nach Seleskovitch (1988:97f.) analysiert der Dolmetscher zunächst den dargebotenen Ausgangstext kognitiv. Er deverbalisiert den Text. Damit verliert dieser seine sprachliche Form (*compréhension*). In der nächsten Phase (*expression*) reverbalisiert der Dolmetscher den Text in der Zielsprache (ebd.).

An diesem Ansatz orientiert sich Lederers Modell zum Simultandolmetschen (vgl. Kapitel 3.6.2). Lederer (1981:189ff., 194ff.) differenziert zwischen sprachlichen Gedächtnisinhalten, die ohne kognitiven Aufwand im Kurzzeitgedächtnis memorisiert sind und eine *traduction de la langue* ermöglichen, und kognitiven Gedächtnisinhalten mit semantischen Einheiten, die nonverbal im Langzeitgedächtnis und Vorwissen gespeichert sind und zur *traduction des textes* führen. Dank der kognitiven Speicherung ist es möglich, in Sinneinheiten zu verstehen und das Verstandene in das Vorwissen einzugliedern, was die Grundlage für die zielsprachliche Reverbalisierung bildet (vgl. Lederer 1981:115ff., 143ff.). Bereits Seleskovitch und Lederer machen deutlich, dass der Dolmetscher zum Verstehen nicht nur den sprachlichen Input benötigt, sondern auch bereits vorhandenes Wissen nutzt.

Gerver (1976:184) verglich die kognitive Rezeptionsleistung (Verstehen und Behalten) beim Hören, Shadowing (dem (fast) gleichzeitigen Nachsprechen des Gesagten in der gleichen Sprache) und Simultandolmetschen. Die höchste Verstehensleistung wurde dabei beim Zuhören ohne zusätzliche Aufgabe gemessen. Beim Simultandolmetschen war die Behaltensleistung höher als beim Shadowing. Gerver schließt daraus, dass beim Simultandolmetschen verschiedene kognitive Tätigkeiten ablaufen, auch wenn die Effizienz der Leistung durch die Simultanität beeinträchtigt wird (ebd.). Auch Giles (1988) unterstreicht in seinem Kapazitätsmodell das Gleichgewicht zwischen Hören, Analysieren, Speichern und Produzieren.

Kirchhoff (1976:62) beschreibt Dolmetschen ebenfalls als einen komplexen kognitiven Prozess. Die Problemlösungsaufgabe sei in einer bestimmten Abfolge von Operationen zu lösen. Dazu sind kognitive Strategien wie das Segmentieren und Antizipieren erforderlich (Kirchhoff, op. cit.).

Mosers (1978) Modell stützt sich auf die Erkenntnisse der frühen kognitiven Psychologie und beschreibt die zeitliche Abfolge der kognitiven Prozesse beim Simultandolmetschen. Dazu gehören das auditive Erkennen und Behalten kleinster phonetischer Einheiten, die Konzeptualisierung und Speicherung in Sinneinheiten (*chunks*), die Reaktivierung der Informationen auf semantischer Ebene und die zielsprachliche Wiedergabe. Nach Moser (op. cit.) werden auf den verschiedenen Ebenen kognitive Entscheidungen getroffen, denen weitere Verarbeitungsschritte folgen, wobei beim Dolmetschen sprachspezifische sowie nichtsprachliche Konzepte

und Kenntnisse und die Verbindungen zwischen ihnen kognitiv aktiviert werden müssen.

Auch Elektroenzephalogramm-Messungen (EEG-Messungen) der Veränderungen in bestimmten Gehirnarealen beim Dolmetschen weisen auf kognitive Prozesse hin (vgl. auch Kurz 2005²a).

Als sich die Dolmetschwissenschaft mehr auf die Diskursanalyse und psycholinguistische Erkenntnisse stützte, richtete sich der Fokus nicht mehr nur auf das Verstehen, sondern auch auf die Zieltextproduktion, kommunikative Situation und die Erwartungen der Kommunikationspartner (Kalina 2005²:331f.; vgl. auch Kalina 1995). Die Textverarbeitung beim Dolmetschen wurde nun als Wechselwirkung strategischer Vorgänge beschrieben, die sich der Dolmetscher aneignen und bis zu einem gewissen Grad automatisieren müsse (Kalina 2005²:332). Da beim Dolmetschen verschiedene Vorgänge gleichzeitig ablaufen, ist diese Tätigkeit mit einer besonders hohen kognitiven Belastung verbunden.

Der Konsekutivdolmetscher muss in der Rezeptionsphase die vorgetragenen Informationen analysieren, verstehen und im Gedächtnis sowie eventuell in einem das Gedächtnis unterstützenden Notat speichern und dabei gleichzeitig den weiteren Text verfolgen. Entscheidungen über eventuelle Textkompressionen, Erklärungen von Realia etc. kann der Konsekutivdolmetscher schon in der Aufnahme- oder während der Zieltextproduktion treffen (vgl. Kalina 2005²:332). Der Simultandolmetscher muss den präsentierten Ausgangstext mit einer kurzen zeitlichen Verschiebung zum Vortrag des Redners und nach einer teilweise sehr kurzfristigen Speicherung daraufhin den Zieltext produzieren. Hierfür kommen Strategien wie das voraussehlende Verstehen (Antizipieren), Strukturieren von Informationen und die Kontrolle des Outputs zum Einsatz. Das Simultandolmetschen und das Konsekutivdolmetschen sind mit unterschiedlichen Anforderungen an das Gedächtnis und die Konzentration verbunden (ebd.).

Zu den verstehensstützenden Strategien zählt Kalina (2005²) das Inferenzieren, Antizipieren und Segmentieren. Mit Inferenzieren ist das „Ziehen von Schlüssen auf der Grundlage der Logik, des bereits verarbeiteten Textes und eigener, organisierter Wissensbestände“ (ebd.) gemeint. Diese Strategie wendet der Dolmetscher an, wenn er einzelne Ausgangstext-Elemente z. B. infolge akustischer Störung nicht wahrnehmen konnte. Ist der Ausgangstext kohärent, können mit dem Inferenzieren auch Wissensdefizite überbrückt werden (ebd.).

Beim Antizipieren werden Hypothesen auf noch nicht vorgetragene Segmente des Ausgangstexts gebildet. Diese Hypothese produziert der (Simultan-)Dolmetscher manchmal bereits im Zieltext, bevor er das entsprechende Ausgangstextsegment hört, und muss währenddessen verfolgen, ob sich seine Hypothese bewahrheitet. Andernfalls muss er seinen Zieltext anpassen oder korrigieren (vgl. ebd.:332f.).

Beim Segmentieren wird der Ausgangstext auf der Basis seines Bedeutungsgehalts in Einheiten zerlegt (ebd.:333). Dadurch wird die Speicherung von Informationen im Gedächtnis und/oder Notat unterstützt und die Umorganisation der Elemente nach der Zielsprachlichen Norm erleichtert.

Bei der Zieltextproduktion ist eine kognitive Leistung z. B. bei syntaktischen Transformationen erforderlich. Dabei wird beim Simultandolmetschen die Satzstruktur im Zieltext bewusst umgestellt, ohne dass dies aufgrund der Zieltextnorm erforderlich wäre, bspw. um den Zieltext weniger komplex zu gestalten (Kalina 2005²). Beim Komprimieren verdichtet der Dolmetscher Äußerungen aus dem Ausgangstext, etwa bei einer überhöhten Vortragsgeschwindigkeit des Redners oder einer sehr hohen Redundanz im Ausgangstext. Ist der Dolmetscher unsicher, ob er Ausgangstext-Elemente richtig verstanden hat, kann er diese unter anderem verallgemeinern, relativieren, abschwächen, neutraler ausdrücken oder durch andere Elemente ersetzen (ebd.).

Während des gesamten Dolmetschprozesses muss der Translator sein Verständnis des Ausgangstexts und seinen Output kontrollieren (*Monitoring*) (Kalina 2005²:333).

Kognitive Erklärungen zum Dolmetschen wurden von praktizierenden Dolmetschern entwickelt, jedoch nicht ausreichend getestet und wurden damit bisher weder bestätigt noch falsifiziert (Gile 2015). Fortschritte beim Verstehen kognitiver Aspekte beim Dolmetschen gehen häufig eher auf Theorien als auf die empirische Überprüfung von Hypothesen zurück (ebd.).

Eine Untersuchung zum Arbeitsgedächtnis beim Simultandolmetschen führten Timarová et al. (2015) durch. Sie stellten einen nur geringfügig signifikanten Zusammenhang zwischen der Arbeitsspeicherkapazität und der Simultandolmetschleistung fest und dann auch nur bei einer vermutlich hohen Gedächtniskomponente, wie bei Zahlen. Daraus schlossen Timarová et al. (op. cit.), dass das Arbeitsgedächtnis für das Simultandolmetschen vermutlich nicht so wichtig ist, wie dies bisher angenommen wurde.

3.8 Zum Gegenstand von Übersetzungen

Laien und angehende Übersetzungsstudenten assoziieren das Übersetzen oft mit dem Übersetzen von Belletristik (für Näheres zum „Literaturübersetzen“ vgl. z. B. van Beuningen 2002). Dabei spielt dieser Bereich in Deutschland (quantitativ) eine sehr kleine Rolle. Fast alle professionellen Übersetzer übersetzen hauptsächlich oder ausschließlich Fachtexte (Schmitt 2002:60). Das hängt zum einen damit zusammen, dass das Übersetzen von Romanen, Gedichten, Dramen etc. deutlich schlechter bezahlt ist als das Übersetzen von Fachliteratur, womit das

Übersetzen von Belletristik als (einzige) Erwerbsquelle häufig nicht ausreicht. Außerdem ist diese Tatsache durch das jeweilige Übersetzungsvolumen bedingt (ebd.:61).

Übersetzungen sind für den Welthandel und die globalisierte Wirtschaft unabdingbar. Dies ist keine neue Erscheinung, sondern die ca. 4000 Jahre alte Geschichte des Übersetzens (vgl. Kapitel 3.4) ist gleichzeitig eine Geschichte des Fachübersetzens. Dieses wiederum steht in einem engen Zusammenhang mit der Mehrung von Wissen, dem Erfordernis der Arbeitsteilung, der Entstehung von Fächern und damit auch Fachsprachen. Denn es ist sicherlich kaum jemand im Stande, alle täglich verwendeten Dinge selbst herzustellen. Damit wird unvermeidlich über Inhalte kommuniziert, die für bestimmte Menschen ihren Beruf bilden (ebd.:60), also z. B. Häuser für Architekten oder Autos für Automobilingenieure. Diese Tatsache bildet auch den Ursprung der Auffassung, nicht binär zwischen Fachtexten einerseits und allgemeinsprachlichen Texten andererseits – und damit den entsprechenden Übersetzungen – zu unterscheiden, sondern es wird ein Kontinuum angenommen, in dem alle Texte mehr oder weniger fachlich sind (ebd.:60f.).

Sogenannte Fachübersetzungen umfassen z. B. Texte aus den Bereichen Wissenschaft, Politik, Jura, Wirtschaft. Das Übersetzen von (Fach-)Texten ist damit ein sehr umfassender Bereich. Als typische Textsorten nennt Schmitt (2005²:4): „Anleitungen, Anweisungen, Produktbeschreibungen, Geschäfts- und Finanzberichte, technisch-wissenschaftliche Fachaufsätze, Gerichtsurteile, Verträge, gesetzliche Vorschriften, Normen und Patente“.

Gläser (1990:18) definiert einen Fachtext als eine „zusammenhängende, sachlogisch gegliederte und abgeschlossene komplexe sprachliche Äußerung, die einen tätigkeitsspezifischen Sachverhalt widerspiegelt, situativ adäquate sprachliche Mittel verwendet und durch visuelle Mittel, wie Symbole, Formeln, Gleichungen, Graphiken und Abbildungen ergänzt sein kann“. Fachterminologie kann einen mehr oder weniger großen Teil des Fachtextes ausmachen. Als einen Extremfall nennt Schmitt (2002:61) Ersatzteillisten, die vollständig aus Fachausdrücken bestehen, und Patentschriften, in denen sich die Verfasser um die Vermeidung von Termini bemühen, damit die Erfindung möglichst von allen verstanden wird. Der Durchschnittswert für Terminologie in Fachtexten liegt nach Schmitt bei etwa 20 Prozent. Der übrige Text besteht aus sprachlichen Elementen, die auch in weniger fachlichen Texten enthalten sind. Der Terminologieanteil darf allerdings nicht das (alleinige) Maß zur Einordnung der Fachlichkeit eines Textes darstellen, genauso wenig wie der Adressatenkreis. Ansonsten würden einfach strukturierte Ersatzteillisten als fachlich gelten, jedoch nicht Bedienungsanleitungen oder Patenttexte, die eine bedeutende juristische Komponente beinhalten und einen sehr technischen Sachverhalt behandeln. Dies entspräche sicherlich nicht der Realität (ebd.:61f.). Da selbst Fachtermini nicht im-

mer eindeutig verwendet werden und aufgrund der Neigung zu kurzen, aber polysemen Ausdrücken muss der Translator unter Berücksichtigung des Kontexts diese Polysemie (gegebenfalls) auflösen und in der Zielsprache entsprechend (präziser) formulieren (vgl. auch ebd.:62).

Beim Übersetzen sind stets auch eventuell vorhandene nichtverbale Elemente zu berücksichtigen. Schließlich werden Texte übersetzt und diese sind ein Geflecht, das aus unterschiedlichen semiotischen Elementen bestehen und damit neben verbalen Textstellen z. B. auch Bilder enthalten kann. Letztere können etwa in Comics und Softwarehandbüchern einen bedeutenden Teil der Information vermitteln (vgl. auch ebd.:69f.). Schmitt (2005²:4) spricht in diesem Zusammenhang von der „semiotische[n] Funktionsgemeinschaft von Wort und Bild“. Es ist nicht immer notwendig, diese Abbildungen zu übersetzen. Treffen die im Ausgangstext verwendeten Abbildungen in der Zielkultur allerdings nicht zu oder stellen sie in dieser einen gewissen Verstoß dar, wird auch eine Übersetzung der Abbildung erforderlich (Schmitt 2002).

3.9 Modellierung des Übersetzungsprozesses

3.9.1 Textverstehen und Recherchieren

Hönig (2005²b:160) bezeichnet Übersetzen „als ein Zusammenspiel von (sprachlichen) Reflexen und methodischer Reflexion“. Zu den Reflexen gehören die mentale, intuitive Konstruktion von Szenen (vgl. Fillmore 1977) und die reflexartige Assoziation zielsprachlicher Wörter (Hönig, op. cit.). Damit ist gemeint, dass dem Übersetzer häufig bereits beim ersten Lesen des zu übersetzenden Textes unkontrolliert Formulierungen in der Zielsprache einfallen. Die Reflexion beginnt nach Hönig oft erst bei fehlenden Reflexen, z. B. weil dem Übersetzer ein Wort unbekannt ist, oder sich daraus keine Szene zusammenstellen lässt, da das Gelesene scheinbar keinen Sinn ergibt (ebd.). Für Wilss (1988) steht die Reflexion zu Beginn des Übersetzungsprozesses. Kreative und unkontrollierte Verfahren setzen demnach erst ein, wenn sich das Reflexionsgerüst als nicht brauchbar herausstellt. Ähnliche Überlegungen finden sich bei Königs (1987). Er unterscheidet zwischen einem *Ad-hoc*- und einem in der Reihenfolge späteren *Restblock* beim Übersetzen. Nach Kiraly (1995) und Hönig (1997²) ist Textverstehen als wesentliche Komponente professioneller Übersetzerischer Tätigkeit immer das Resultat einer Koordination von Reflexion und Reflexen. Recherchieren ist dabei nicht nur beim Übersetzen sogenannter Fachtexte erforderlich (vgl. auch Hönig 2005²b:161). Oft werde der Rechercheaufwand

beim Übersetzen „allgemeinsprachlicher Texte“ unterschätzt, weil der Übersetzer vernachlässigt, dass er auch zu einem ihm bekannten Thema Wissenslücken haben kann (ebd.). Diese Vorstellung zieht bei einem gewöhnlichen Leser keine Folgen in Form von Sanktionen etc. nach sich. Das Textverstehen von Übersetzern ist hingegen kontrollierbar (vgl. auch Dorer 2015). Professionelle Übersetzer müssen deshalb ihr Wissen in dem zu übersetzenden Thema überprüfen, ordnen und, falls nötig, ergänzen können (vgl. ebd.). Das Recherchieren ist zeitintensiv und komplex (vgl. auch Kußmaul 2015³).

Verstehensvorgänge sind subjektiv und durch *Top-down*-Prozesse (vgl. z. B. Kupsch-Losereit 2005²) gesteuert. Dies erschwert es dem Verstehenden, die Subjektivität seiner Deutung eines Textes zu erkennen (Hönig 2005²b:161). Deshalb ist es erforderlich, über diese Grenzen hinaus zu schauen, um sicherzugehen, dass das vom Autor vorausgesetzte Wissen vorhanden ist (ebd.:161f.). Damit spielt Reflexion nicht nur beim Abwägen von zielsprachlichen Formulierungen eine große Rolle, sondern vor allem bei der „Erarbeitung eines Standpunkts, von dem aus sichtbar wird, welche Verstehensvoraussetzungen vom Autor eines Textes impliziert wurden“ (ebd.:162). Dazu gehört auch, dass man erkennt, zu welchem Zweck ein Text verfasst wurde, z. B. den Neuigkeitswert eines Zeitungsartikels. Eine translationsorientierte Textanalyse kann somit den Weg zur gezielten Recherche aufzeigen, durch die festgestellte Wissensdefizite behoben werden sollen (ebd.). Beim Recherchieren kommen heute meist Computer zum Einsatz, z. B. bei der Nutzung von Datenbanken oder dem Internet.

Translatoren benötigen umfassendes geordnetes deklaratives Wissen, also sachliches und fachliches Wissen, welches sie im Hinblick auf den aktuellen Dolmetsch- oder Übersetzungsauftrag durch Vorbereitung und Recherche erweitern müssen (Hönig 2005²b:162). Dazu müssen sie wissen, wie Wissen auf einem bestimmten Gebiet organisiert wird. Mithilfe interkultureller Vergleiche können verschiedene Formen der Wissensorganisation aufgezeigt werden (ebd.).

Auch Kurultay (1977, zit. n. Hönig 2005²b:162) hebt hervor, dass prozedurales und deklaratives Wissen eng miteinander verbunden ist, manchmal ist eine strikte Trennung nicht möglich (vgl. zur Diskussion auch Wilss 1992:115ff.). Um ihr deklaratives Wissen zu nutzen, benötigen Translatoren prozedurales Wissen. Umgekehrt ist für den Einsatz von prozeduralem Wissen deklaratives Wissen erforderlich. Eine Brücke bildet hier das Recherchieren (Hönig 2005²b:163).

Ein Übersetzer sollte den eigenen Recherchierbedarf definieren und die dafür erforderliche Zeit realistisch abschätzen können (ebd.). Die Recherche im Rahmen des Textverstehens im Zusammenhang mit der übersetzungsrelevanten Textanalyse (bspw. nach Reiss 1984, Hönig 1994² oder Christiane Nord 2009⁴) ermöglicht es Translatoren außerdem, den zeitlichen Aufwand für

das Recherchieren sowie die Kosten und den Nutzen einer Übersetzung abzuschätzen (Hönig 2005^{2b}:163). Christiane Nord (1997:62) betont, dass für die Analyse von Ausgangs- und Zieltext dasselbe Modell angewendet werden muss, um beide Texte vergleichen zu können.

Untersuchungen zum Leseverständnis zu unterschiedlichen Zwecken führten unter anderem Jakobsen/Jensen (2008) durch. Mithilfe von *Eyetracking* untersuchten sie das Leseverhalten mit und ohne Übersetzungsaufgabe. Sie diskutieren unterschiedliche Lesemuster bei professionellen Übersetzern und Übersetzungsstudenten. Daraus kann man ableiten, dass sich der kognitive Aufwand in Abhängigkeit von der Kompetenz und dem Lesezweck unterscheidet (vgl. auch Hansen-Schirra/Gutermuth 2015:58).

3.9.2 Textproduktion

Resch (2005^{2b}) bezeichnet Dolmetscher und Übersetzer als Fachleute für Textproduktion über Kulturgrenzen hinweg. In der Textproduktionsforschung wird die Erstellung von Texten als sehr komplexe Expertentätigkeit betrachtet. Die Translation bildet in diesem Zusammenhang eine hochspezialisierte Unterform. Für die Modellierung des Verfassens von Texten in interkulturellen Situationen stellt Resch (op. cit.) Modelle des einsprachigen Sprachprozesses vor.

3.9.2.1 Stufenmodelle: Die Subprozesse der Textproduktion

Textproduktion lässt sich in die Subprozesse Planung, Enkodierung und Revision unterteilen, die selbst wiederum in weitere Subprozesse aufgegliedert werden können (Resch 2005^{2b}:164). Dabei laufen die einzelnen Stufen nicht (nur) nacheinander ab, sondern stehen in einem ständigen wechselseitigen Bezug und beeinflussen sich gegenseitig. Auch die Textproduktion im Rahmen der Translation kann als eine Abfolge rekursiver Prozesse gesehen werden. Die Translation beginne allerdings mit der Bestimmung des Skopos, d.h. des Zwecks der Textproduktion (Reiß/Vermeer 1984). Christiane Nord (2009⁴:38) z. B. präsentiert ein Stufenmodell für das Übersetzen. Der Bestimmung des Translationsauftrags folgt demnach die Analyse des Ausgangstextes nach den darin auftauchenden übersetzungsrelevanten Elementen (vgl. Resch 2005^{2b}:164). Der Übersetzer entwickelt eine Translationsstrategie. Es schließt sich der Transfer mit der Zieltextproduktion an (Christiane Nord 2009⁴:38). Beim professionellen Übersetzen wird dies unter Anderem durch die Recherche und Kommunikation mit dem Auftraggeber ergänzt (vgl. Resch 2005^{2b}). Diese Faktoren beeinflussen wiederum die Textproduktion.

Aufgrund des hohen Abstraktionsgrades der Stufenmodelle sind kaum Rückschlüsse auf das Formulieren möglich. Außerdem sollten bei der interkulturellen Textproduktion soziale Aspekte berücksichtigt werden (ebd.:164).

3.9.2.2 Interaktionistische Modelle: Text und Gesellschaft

Ob, wann und wie kommuniziert wird und damit auch Texte produziert werden, hängt mit gesellschaftlichen Umständen zusammen (ebd.:164f.). Diese stehen im Zentrum interaktionistischer Modelle. Demnach sind Texte „Mittel zur sozialen Interaktion“ (ebd.:165). Es geht darum, die Erwartungen des Lesers mit den eigenen Kommunikationsbedürfnissen zu verbinden (ebd.).

In der funktionalen Translationstheorie stehen Überlegungen zur Kultur, auch deren Zusammenhang mit Sprache, im Mittelpunkt (vgl. dazu z. B. Snell-Hornby 1994²). Translatorische Textproduktion ist nach diesem Ansatz vom Zweck des zu übersetzenden Textes in der Zielkultur bestimmt. Dies erfordert die Kenntnis der dortigen Sprachverwendungskonventionen und damit der Erwartungen an den zielsprachlichen Text (Resch 2005^{2b}:165). Diese Erwartungen bilden die Grundlage für die Gestaltung des Textes in inhaltlicher und stilistischer Sicht. Sie resultieren aus der Wechselwirkung von Kommunikation und Gesellschaft. Die Stellung des Autors und Rezipienten im Text ergibt sich aus dem Skopos des Texts und reflektiert die Werte und Machtverhältnisse in der jeweiligen Gesellschaft. Resch veranschaulicht das am Beispiel von PR-Texten, wo im Englischen ein emotionaler Ton überwiegt und der Leser direkt angesprochen wird. In vergleichbaren deutschen Texten herrscht eher eine pseudowissenschaftliche Argumentation vor, meist ohne Bezugnahme auf den Leser, z. B. mittels der Verwendung von Passivkonstruktionen. Hier erkennt man auf Textebene die jeweiligen kulturspezifischen Auffassungen zur Beziehung zwischen Anbietern, Öffentlichkeit und Verbrauchern mit einem unterschiedlichen Maß an Distanz sowie die entsprechenden Einstellungen zu Autorität und Wissenschaft (ebd.).

Der Translator muss Verstehen ermöglichen, indem er Informationen im Text abhängig vom Text und den gesellschaftlichen Umständen in der Zielkultur reorganisiert (ebd.).

3.9.2.3 Integrative Modelle: Texte als Formulierungsleistung

Der eigentliche Textproduktionsvorgang ist gekennzeichnet durch die „Integration der Kommunikationsbedürfnisse, des Sprachverwendungswissens und nicht zuletzt der Zwänge des jeweiligen Sprachsystems in einem Text“ (Resch 2005^{2b}:165).

Man könnte die Auffassung vertreten, dass im aktiven Schreibprozess zwischen unterschiedlichen Formulierungen eine auszusuchen ist. Diese Betrachtungsweise geht jedoch nicht weit genug, da der Textproduzierende diese Alternativen beim Schreiben erst schafft (ebd.). Dabei macht er Gebrauch von seinem Wissen in Bezug auf die Kommunikationskonventionen (ebd.:165f.). Was Textsortenkonventionen anbelangt, ändert er existierende Muster ab und passt sie abhängig von den einzelnen Textanforderungen an (Antons 1982).

Dieses Modell unterstreicht somit die kreativen Aspekte beim Produzieren von Texten, die auch bei der Translation vorzufinden sind. Die Kommunikationsbedürfnisse des Autors müssen nämlich auch bei der Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg mit den sprachsystematischen Zwängen in Einklang gebracht werden (Resch 2005^{2b}:166). Dies verlangt vom Translator Sprachverwendungs- und Kulturwissen sowie die Fähigkeit zu Schema-Innovation und zur Integration dieser Wissensbestände in einem Text (ebd.). Resch veranschaulicht dies an multimedialen Texten. Bei der Übersetzung eines Werbetextes z. B. ist nicht nur die Werbebotschaft zu übersetzen. Schema-Innovation muss stattfinden und die sprachlichen Gepflogenheiten der Zielgruppe, die oft sehr genau festgelegt ist, berücksichtigt werden. Eventuell muss die Bildinformation an die Normen der Zielkultur adaptiert werden. Nicht zuletzt hat der Zieltext *per se* schlüssig zu sein (ebd.).

Der Übersetzer kann Inhalte, die im Ausgangstext implizit kommuniziert werden, im zielsprachlichen Text explizit ausdrücken (vgl. auch Hansen-Schirra/Gutermuth 2015:54). Dies kann z. B. im Falle von Realia sinnvoll sein. Andererseits kann der Übersetzer Texte vereinfachen, um seine Übersetzung lesbarer zu gestalten. Dies kann sich in der Übersetzung in kürzeren Sätzen oder einer geringeren lexikalischen Dichte zeigen (vgl. ebd.).

Das eigentliche Formulieren im Rahmen der Translation ist von Problemlösungsprozessen geprägt. Das Translat kann als Resultat einer kreativen Formulierungsleistung betrachtet werden (Resch 2005^{2b}:166).

3.9.2.4 Translatorische Textproduktion: Professionelles Textdesign

Die vorgestellten Modelle machen die Komplexität der translatorischen Textproduktion als Expertentätigkeit deutlich. Zur Aufgabe des Übersetzers zählt auch das professionelle Textdesign (vgl. z. B. Holz-Mänttäri 1993). Der Translator ist Fachmann für die Konzeption und Erstellung von Texten, nicht nur beim Übersetzen, sondern auch was die (monolinguale) Textproduktion in den einzelnen Arbeitssprachen anbelangt (Resch 2005²b:166). Die Textarbeit des Übersetzers umfasst „das Spezifizieren des Auftrags und die Konzeption des ZT [Zieltextes], das Recherchieren und Modifizieren, schließlich die Produktion des Textes und die Qualitätskontrolle“ (ebd.). Seine Entscheidungen zur Textgestaltung muss der Translator argumentieren können (ebd.).

3.9.3 Das idealtypische Modell des Übersetzungsprozesses nach Kußmaul und Hönig

Kußmaul/Hönig (2005²) stellen ein idealtypisches Modell des Übersetzungsprozesses vor, das an dieser Stelle skizziert wird:

Zunächst erfasst der Übersetzer den Ausgangstext in der realen Kommunikationssituation. Aus dieser Umgebung wird der Text zum Zwecke der Übersetzung in die mentale Realität des Translators projiziert, wo er mehr Kapazität bindet als beim Lesen eines Textes, das nicht im Zusammenhang mit dem Übersetzen steht.

Der projizierte Ausgangstext wird im kontrollierten und unkontrollierten Arbeitsraum mental verarbeitet. Bei den unkontrollierten Bearbeitungsvorgängen spielen v. a. Schemata und *frames* eine große Rolle, „die beide gemeinsam als strukturierte Domänen des Langzeitgedächtnisses definiert werden können“ (ebd.:174). Gleichzeitig entstehen beim Verstehen Erwartungsstrukturen hinsichtlich des prospektiven Zieltextes. Erwartungen im Hinblick auf die Gesamtgestaltung und den vollständigen Inhalt des Textes sind beim Übersetzen zieltextorientiert. Der qualifizierte Übersetzer erstellt sich eine Makrostrategie – entweder weitgehend automatisch basierend auf seiner beruflichen Erfahrung oder aber ganz bewusst, eventuell auf Grundlage einer übersetzungsrelevanten Textanalyse –, an der sich der Zieltext orientieren muss: in Bezug auf den Skopos, die Zielgruppe und das Medium, für das übersetzt werden muss; im Hinblick auf die eigenen Assoziationen zum Thema und den Textaussagen sowie auf die erforderliche Recherche; hinsichtlich der Struktur des Textes im Zusammenhang mit den eben genannten As-

pekten und des Bezugs der einzelnen Textteile zum Thema, Verfasser und Medium.

Ausgehend von dieser Makrostrategie sollte die eigentliche Übersetzungsphase anfangen. Hier wird der unkontrollierte Arbeitsraum um die Assoziationskompetenz erweitert. Auf folgenden vier Wegen gelangen Daten in den übersetzten Text – von Kußmaul und Hönig an dieser Stelle auch als „Produkt-ZT“ bezeichnet: als sprachlicher Reflex aus dem ersten Zusammentreffen des projizierten Ausgangstexts mit dem unkontrollierten Arbeitsraum; als Assoziation aus dem unkontrollierten Arbeitsraum nach der Erstellung einer Makrostrategie; als Produkt einer Mikrostrategie aus dem kontrollierten Arbeitsraum, welches vom *Monitoring* angenommen wird; als Ergebnis der Zusammenarbeit des kontrollierten und unkontrollierten Arbeitsraums, wobei an letzter Stelle entweder überprüfendes Monitoring oder unkontrollierte, also intuitive oder automatisierte, Vorgänge stehen können. So nimmt der Zieltext seine endgültige Form an. Bei mentalen Prozessen, die von der Makrostrategie gesteuert sind, muss diese Form immer wieder an der Form des prospektiven Zieltexts überprüft werden. Schließlich wird der Zieltext fixiert und dem Auftraggeber zur Verfügung gestellt. Damit geht er von der mentalen Realität des Übersetzers wieder in die reale Kommunikationssituation über.

Kußmaul und Hönig (op. cit.) stellen fest, dass dieses Modell, obgleich es so komplex ist, nicht alle Relationen widerspiegelt.

3.10 Ausbildung

Als beste Dolmetscher- und Übersetzer Ausbildung bezeichnet Schmitt (2005²:3) sicherlich zu Recht das Hochschulstudium mit einem Diplomabschluss (bzw. heutzutage mit dem Abschluss *Master of Arts* (MA) in Übersetzer- und Dolmetscherstudiengängen.). Weitere Möglichkeiten (in Deutschland) sind staatliche Prüfungen oder staatlich anerkannte Prüfungen mancher Industrie- und Handelskammern (ebd.).

Das Hochschulstudium ist dabei interdisziplinär angelegt und ermöglicht diverse Spezialisierungen. Es soll folgende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln: Ausdruckssicherheit in den Arbeitssprachen, Theorie zur Lösung typischer translatorischer Probleme, zum Dolmetschen und Übersetzen erforderliche Kulturkenntnisse, zielsprachenadäquate Fachtextproduktion, Fähigkeit zur effizienten terminologischen und inhaltlichen Einarbeitung in neue Fachgebiete, Kenntnis terminologischer Werkzeuge und die Beherrschung aktueller Arbeitsmittel (ebd.).

Dabei zählt Schmitt (op. cit.) als an allen Hochschulen unterrichtete Fächer folgende auf: Dol-

metschen und (Fach-)Übersetzen sowie Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft, Kulturwissenschaft, mindestens ein Sachfach, Terminologie und Sprachdatenverarbeitung (ebd.).

Im Dolmetschstudium wird das schnelle Verstehen, Analysieren und Gewichten von mündlich präsentierten Informationen sowie deren sichere, nuancierte und detaillierte zielsprachengerechte Wiedergabe geübt (ebd.:2).

Ein Studium zum Übersetzer befähigt zur Erstellung zielsprachengerechter Texte. Dies umfasst nicht nur die lexikalische Ebene, sondern z. B. auch die Beschreibungstiefe, Makrostruktur, das Papierformat oder die Typographie (ebd.).

Im Sachfach soll die Kompetenz zur fachsprachlich und inhaltlich richtigen Textwiedergabe vermittelt werden (ebd.). Dazu ist ein sachlich richtiges Verständnis des Ausgangstextes erforderlich. Aufgrund der Vielzahl der Fachgebiete, auf denen Translationsleistungen nachgefragt werden, können angehende Dolmetscher und Übersetzer nicht in allen Fachgebieten ausgebildet werden, weshalb Sachwissen exemplarisch vermittelt wird. So wird im Sachfach Jura z. B. in das öffentliche Recht, Straf- und Zivilrecht eingeführt und ausgewählte Themen vertieft.

Terminologien sind nützlich für das Organisieren, Speichern und Transportieren von Sprach- und Fachwissen (vgl. auch ebd.:4). Terminologiarbeit umfasst das Recherchieren sowie Zuordnen von Begriffen und Benennungen in mindestens einer Sprache und „die computergestützte Verwaltung, Pflege und Bereitstellung dieser Daten“ (ebd.). Dabei werden Glossare oder Datenbanken erstellt, die zur Vorbereitung und während eines Dolmetscheinsatzes genutzt werden können bzw. den Rechercheaufwand im Übersetzungsprozess senken. Außerdem kann so Doppelarbeit vermieden und eine einheitliche Unternehmens- oder Behördensprache gewährleistet werden (vgl. auch ebd.).

Zum Übersetzen und Dolmetschen werden heutzutage diverse Technologien eingesetzt: So werden Übersetzungen oft am Computer erstellt. Auch die Recherchearbeit – ob nun zum Erstellen einer Übersetzung oder zur Vorbereitung auf einen Dolmetscheinsatz erfolgt häufig unter anderem im Internet. Dolmetscher verwenden ihren Laptop auch während des Simultandolmetschens in der Kabine, z. B. zur terminologischen Recherche. Mithilfe spezifischer Software soll die effiziente Textproduktion unterstützt werden: von der Digitalisierung und Textverarbeitung über die Recherche in Terminologiedatenbanken und dem Internet bis zum Desktop-Publishing und maschinellen oder maschinengestütztem Übersetzen. Letzteres meint sogenannte Translation-Memory-Systeme. In der Komponente Sprachdatenverarbeitung soll die effiziente Nutzung elektronischer Werkzeuge sowie die Grenzen maschineller und maschinengestützter Übersetzungssysteme vermittelt werden (ebd.).

Die Diversität der Ausbildung von Translatoren findet nach Pym (2005²:35) weder in der wis-

senschaftlichen Literatur noch in der CIUTI Berücksichtigung. So ist z. B. die Studiendauer häufig von den Fremdsprachenkenntnissen der Studierenden abhängig. In vielen Ländern werden die ersten Semester für den Erwerb der fremdsprachlichen Kompetenz verwendet, wodurch die Übersetzer- bzw. Dolmetscherausbildung erst in den späteren Semestern bzw. vorrangig im Masterstudium stattfindet (vgl. auch ebd.).

Bereits in der Ausbildung scheint eine Schwerpunktsetzung von Vorteil zu sein, z. B. die Verbindung von Sprachen und Technik an der Universität Hildesheim (Snell-Hornby 2005²:32f.). Neben der universitären Ausbildung ist in manchen Ländern eine berufsbegleitende Ausbildung außerhalb der Universität möglich, wo Bilinguale ohne translatorische Ausbildung, die als Dolmetscher und/oder Übersetzer arbeiten, eine kurze formalisierte Ausbildung erhalten (Pym 2005²:36). Dieses Phänomen ist eher in Einwanderungsgesellschaften, wie Australien, anzutreffen. Es ist zudem verbunden mit der Entwicklung des Community Interpreting. Solche außeruniversitären Ausbildungsprogramme haben die Einrichtung nationaler Aufsichtsgremien nach sich gezogen, denen bspw. die Verantwortung für Prüfungen obliegt (etwa das *Institute of Linguists* in Großbritannien) bzw. die für die offizielle Bewertung von Ausbildungsstätten (wie die NAATI in Australien) oder beratend tätig sind (vgl. ebd.).

3.11 Anforderungen an Dolmetscher und Übersetzer

Der Translator muss einen Text im Hinblick auf eine andere Leserschaft bzw. ein anderes Publikum in einer anderen Kultur deuten und aus Sicht der Zielkultur neu formulieren (vgl. auch Kadrić/Kaindl/Cooke 2012).

Schon in den Neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts nahm der Begriff „Effizienz“ eine zentrale Stellung ein. Diesen beschreibt Wilss (1996:200f.) im übersetzerischen Kontext als ständige Lernbereitschaft und Leistungsorientiertheit im Spannungsfeld zwischen Qualität und Schnelligkeit, Wissensorganisation mithilfe von Datenbanken, Motivation und Teamfähigkeit, um das eigene Wissen arbeitsteilig verfügbar zu machen. Wilss (2005²:24) unterstreicht die Wissensbasiertheit der Sprachmittlung, weil diese meist mit wenig bis gar keiner Interaktion zwischen dem Produzenten des Ausgangstextes und dem Sprachmittler auf der einen Seite und dem Sprachmittler und dem Empfänger des Zieltextes auf der anderen Seite vor sich geht. Somit spielt das Langzeitgedächtnis beim Übersetzen und Dolmetschen eine größere Rolle als bei der einsprachigen Kommunikation, da diese Tätigkeiten vom Translator sprachliches, außersprachliches und situatives Wissen in mindestens zwei Sprachen erfordert (ebd.). Zum richtigen Ver-

ständnis und Übersetzen von fachlichen Texten ist meist das entsprechende Fachwissen erforderlich (Schmitt 2002:64).

Neben Wissen sind auch möglichst breit gefächerte Interessen sowie Recherchierfreudigkeit von Vorteil (Hoheisel 2002). So sollte man sich selbstständig in neue Fachgebiete einarbeiten können. Außerdem müssen Translatoren elektronische Hilfsmittel einsetzen und (kritisch) bewerten können, z. B. Terminologieverwaltungssysteme und Translation Memories (ebd.).

Teamfähigkeit ist bei Translatoren erforderlich, weil mitunter mehrere Übersetzer an einem Text arbeiten, der z. B. aus terminlichen Gründen aufgeteilt werden muss. Außerdem überprüfen Übersetzer Übersetzungen von Kollegen (ebd.:252). Dolmetschkabinen sind normalerweise mit mindestens zwei Dolmetschern besetzt, die sich abwechseln.

Da die zu übersetzenden Texte nicht immer einwandfrei sind, muss der Übersetzer fähig sein, Kunden auf Fehler im Ausgangstext angemessen hinzuweisen, Veränderungen in Bezug auf den Zieltext vorzuschlagen und diese zu begründen (Schmitt 2002:68).

Dolmetscher müssen körperlich und psychisch belastbar und mobil sein sowie sicher auftreten (Schmitt 2005²:2).

Die translatorische Kompetenz, die sowohl für Dolmetscher als auch für Übersetzer unabdingbar ist, umfasst die für die translatorische Tätigkeit erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das notwendige Wissen (vgl. auch Ivanova 2004:377). Neubert (2000) zählt zur Translationskompetenz die Sprach-, Text-, Sach-, Kultur- und Transferkompetenz. Nach Ammann (1995:73) gehören lediglich die Kultur- und Textkompetenz zu den translatorischen Grundkompetenzen im weitesten Sinne.

Der Erfolg im translatorischen Studium hängt nach Henschelmann (2002:163) von der Eignung ab. Verschiedene Fertigkeiten und Kompetenzen bilden die Grundlage für die professionelle Arbeit als Dolmetscher oder Übersetzer. Dazu ist eine gute berufliche Ausbildung (vgl. Kapitel 3.10) erforderlich (vgl. auch Liphardt 2013:14).

Dolmetscher und Übersetzer sind Sprach- und Kulturmittler. Da sich ihre Arbeitsbedingungen unterscheiden, sind für die Ausübung dieser Tätigkeiten auch z. T. unterschiedliche Fähigkeiten erforderlich. So spielt die Notizentechnik beim Konsekutivdolmetschen eine große Rolle, nicht aber beim Übersetzen (vgl. auch Schöffner 2004:2).

3.11.1 Zur übersetzerischen Kompetenz

„Ziel der Ausbildung ist die Entwicklung einer spezifischen fachübersetzerischen Kompetenz; diese wird durch das Zusammenwirken von fachlichen, fachsprachlichen und fachüberset-

zungsstrategischen Aspekten bestimmt“ (Arntz/Barczaitis 1998:998). Wenn überhaupt ein Übersetzertyp existiert, ist dieser vor allem durch Verantwortungsbewusstsein und Flexibilität geprägt. Dies umfasse „klares Denken, eine ausgesprochene Kombinationsgabe und permanente Lernbereitschaft, Ausdauer und Exaktheit, Interesse an Selbstlerntechniken sowie am Computereinsatz, aber auch selbstverständliche Pflege der schriftlichen Kommunikationsform Buch“ (Henschelmann 2002:164). Barczaitis (2002) hebt zudem die übersetzerische Textproduktionskompetenz hervor.

Gyde Hansen (2005²:341) unterscheidet die übersetzerische Kompetenz in die implizite Fähigkeit, dem Ausgangstext die übersetzungsrelevanten Informationen zu entnehmen und in der Zielsprache reproduzieren zu können, und das explizite Wissen, z. B. über Übersetzungsstrategien, wie dem Erkennen und Überwinden von Übersetzungsproblemen, und Strategien zur Beurteilung von Übersetzungen.

3.11.2 Zur Dolmetschkompetenz

Die Dolmetschkompetenz, also die Qualifikation zum Dolmetschen, sieht Pöchhacker (2007:44) „in einer sogenannten translatorischen Kompetenz, die auf Sprach- und Kulturkompetenz aufbaut und vor allem auch den kognitiven und sprachlichen Umgang mit dem jeweiligen Wissensgebiet, Sachbereich oder Gegenstand der Kommunikation miteinschließt“.

Der Dolmetscher muss Kenntnisse zu dem Thema haben, über das er dolmetscht. Dieses Sprach- und Sachwissen muss er schon vor dem Dolmetscheinsatz erwerben. Dazu muss er auf geeignete Verfahren und Hilfsmittel zurückgreifen. Dieses Wissen muss beim Dolmetschen rasch abgerufen und aktualisiert werden können (vgl. auch Kalina 2005²:332).

Feldweg (1996:342f.) zählt als weiteres Eignungskriterium z. B. auch die Fähigkeit, sich vor, während und nach dem Dolmetschen professionell zu verhalten. Sie hängt eng mit dem Berufsbild und -ethos des Dolmetschens zusammen. Der professionelle Dolmetscher setzt seine kommunikative, sprachliche und sprachmittlerische Kompetenz im Auftrag des Kunden ein (Mack 2002:115). Dies umfasse die „Fähigkeit zur Auftragsanalyse und -vorbereitung, Einschätzung der Situation und Einstellung darauf, Teamfähigkeit und Fähigkeit zur Begründung der getroffenen Entscheidung“ (ebd.).

Wie die Sprach- und Kulturkompetenz, die translatorische Kompetenz und das Rollenbewusstsein sowie die Berufsethik miteinander zusammenhängen, zeigt Pöchhacker (2007:45) Zylinderschnittmodell:

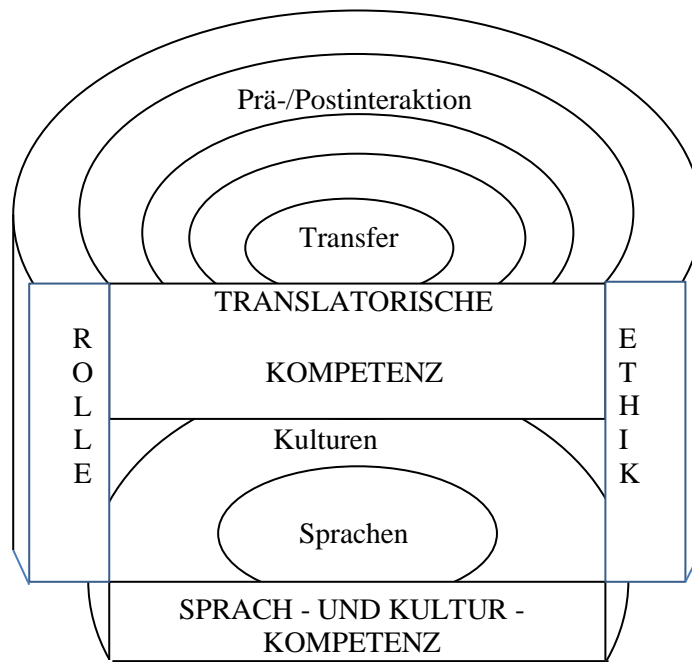


Abb. 3: Kompetenzmodell für das Dolmetschen nach Pöchhacker (2007:45)

Mit der Sprach- und Kulturkompetenz, auf der die translatorische Kompetenz basiert, ummantelt von der Berufsethik und dem Rollenbewusstsein, stellt Pöchhacker in diesem Modell die progressive Entwicklung der Dolmetscherkompetenz von „unten“ nach „oben“ und von der Sprach- zur Kultur- bzw. der Transfer- zur Verhaltenskompetenz dar. Das Sachwissen ist nach Pöchhacker (2001:22) nicht konstitutiv für die Dolmetschkompetenz. Der Dolmetscher müsse vielmehr befähigt sein, mittels Recherche von Sachzusammenhängen und deren Benennung sein Wissen zu erweitern und sich so auf konkrete Aufträge vorzubereiten.

Die konkreten Anforderungen an Dolmetscher sind umstritten. Einige sind sich die Wissenschaftler anscheinend lediglich in ihrer Forderung nach Sprachkenntnissen. Hierin sind Unterschiede zwischen Bilingualen und Monolingualen am ehesten zu erwarten sowie eventuell in der (inter)kulturellen Kompetenz. Deshalb werden diese Teilkompetenzen im Folgenden näher betrachtet.

3.11.3 Sprachkompetenz

Für ein Dolmetscher- oder Übersetzerstudium ist die Beherrschung von mindestens zwei – in deutschsprachigen Ländern häufig drei – Sprachen erforderlich, der Muttersprache bzw. Grund- oder Basissprache und einer – oder zwei – Fremdsprachen. An den Universitäten und Hoch-

schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz wird als Grundsprache (vgl. Kapitel 3.5.1) meist Deutsch studiert.

An manchen Einrichtungen sind vor der Zulassung zum Studium Eignungstests zu absolvieren. Damit werden unter anderem die Sprachkenntnisse der Studienbewerber geprüft. Wie Seleskovitch (1988:76) anmerkt, ist es schwierig, *Sprachkenntnis* bzw. *Sprachbeherrschung* zu definieren. Um als Dolmetscher arbeiten zu können, ist eine perfekte Beherrschung bzw. für das Dolmetschen „nützliche Kenntnis“ von zwei oder mehr Sprachen erforderlich. Dies gilt analog auch für das Übersetzen. Nach Gyde Hansen (2005²:341) sind unter *Sprachkompetenz* implizite sprachliche Fähigkeiten zu verstehen, unter anderem die „Beherrschung des Wortschatzes, der Sprachsysteme und Stilmittel“. Seleskovitch (1988:77f.) fasst darunter außerdem das Hörverständnis, Sprachgefühl, die Ausdrucksgewandtheit, den ersten Erwerb der Fremdsprache(n) bereits in der frühesten Jugend und die spätere Erweiterung dieser Kenntnisse an (Hoch-)Schulen bzw. Universitäten im Ausland sowie einen ausgeprägten Sinn für Kommunikation. Dolmetscher bzw. Übersetzer benötigen umfangreiche genaue Sprachkenntnisse. Aufbauend auf ihrem perfekten Sprachgefühl sollen sie ihren Wortschatz stets erweitern (vgl. auch ebd.:78).

Im engen Zusammenhang mit der Sprachkompetenz steht die Textkompetenz. Fachübersetzer müssen bestimmte Textsortenkonventionen berücksichtigen (vgl. auch Schmitt 2002:64).

Für das Übersetzen von Belletristik ist ein hohes sprachliches Einfühlungsvermögen, ein Gefühl für Literatur und literarische Sprache erforderlich (van Beuningen 2002:240). Es ist wichtig, stilistische Merkmale im Ausgangstext zu erkennen und sie im Zieltext entsprechend zu versprachlichen (ebd.).

3.11.3.1 Muttersprachliche Kompetenz

Henschelmann (2002:164) bezeichnet Sprachbegabung als den vermutlich bedeutendsten Eignungsfaktor. Damit meint sie die muttersprachliche Kommunikationsfähigkeit und Lesekultur, womit z. B. in deutschsprachigen Ländern die Abiturnote im Schulfach Deutsch eine besondere Rolle spiele. In den letzten Schuljahren liegt der Schwerpunkt im Deutschunterricht nach unserer Erfahrung auf der Analyse und Interpretation von Belletristik. Die Analyse von Texten ist für die Translation zweifelsohne von großer Bedeutung, doch nehmen belletristische Texte beim Dolmetschen und Übersetzen einen vergleichsweise kleinen Raum ein (vgl. Kapitel 3.8). Der Dolmetschdienst und Übersetzungsdienst der EU setzen einen umfangreichen Wortschatz und eine fehlerfreie Grammatik voraus (Hoheisel 2002:252). Außerdem müssen die Dolmet-

scher und Übersetzer dort Sachverhalte in verschiedenen Stilen und für unterschiedliche Zielgruppen passend äußern können. Von Dolmetschern wird außerdem eine deutliche, erforderlichenfalls geschulte Aussprache verlangt (ebd.).

Die muttersprachliche Kompetenz (in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft auch *Grund-, Träger-, Basis- oder A-Sprache* genannt (vgl. auch Best 2002:123) wird oft als gegeben vorausgesetzt. Dabei werden Defizite in diesem Bereich vermutlich von denjenigen zuletzt wahrgenommen, bei denen welche festzustellen sind (vgl. Resch 2005²a:343).

Muttersprachliche Kompetenz umfasst die Sprachfähigkeit, d. h. die im Spracherwerb unbewusst erworbene und im Schulunterricht bewusst erweiterte Kenntnisse (auf den Gebieten Phonetik, Lexik, Syntax etc.), sowie die Fähigkeit, dieses Wissen in konkreten Situationen normgerecht anzuwenden. Es handelt sich somit um eine kommunikative Kompetenz (Best 2002:124). Nach Henschelmann (op. cit.) zeigt sich muttersprachliches Talent „[...] in der Gewandtheit, Treffsicherheit und Prägnanz des Ausdrucks, Stilempfinden, Fähigkeit, das eigene Sprachvermögen durch Erfahrung, Beobachtung und Nachahmung ständig zu erweitern, was wiederum ein lebendiges Interesse für die verschiedensten Ausdrucksformen und nicht nur für die dadurch vermittelte Sache voraussetzt“. Best (2002:126) zählt auch die Textkompetenz dazu, die in der Fähigkeit besteht, Texte zu verstehen (Textverstehen) und Texte zu produzieren (Textproduktion). Resch (2005²b:164) bezeichnet Textkompetenz als „einen wichtigen Grundpfeiler der translatorischen Kompetenz“.

Insbesondere was die Schreibkompetenz anbelangt, ist es für Bilinguale von Vorteil, wenn sie in beiden Erstsprachen unterrichtet worden sind (ebd.:141).

Resch (2005²a:344) nennt die Kompetenz in der Grundsprache – sicherlich zu Recht – den „zentrale[n] Angelpunkt translatorischer Kompetenz“. Denn diese ist ebenfalls beim effizienten Recherchieren von Bedeutung und wird oft in der Kommunikation mit dem Auftraggeber verwendet. Die muttersprachliche Kompetenz kommt außerdem nicht nur bei der Zieltextproduktion, sondern auch beim Verständnis des Ausgangstextes mit all seinen Feinheiten zum Tragen (vgl. auch ebd.). Auch Best (2002:124) unterstreicht die Bedeutung einer hohen Kompetenz in der Muttersprache als eine besonders günstige Studienvoraussetzung. Die Grundsprache stellt in der Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern einen wesentlichen Bezugspunkt dar (Henschelmann 2002:164). Außerdem bildet sie im späteren Berufsleben die Grundlage für Professionalität des Translators. Darunter versteht Henschelmann nicht nur die Kenntnis diverser Themen (fachliche Mehrfachkompetenz), „sondern auch die Verhaltenskompetenz mit wechselnden Strategien der Präsentation (kommunikative Mehrfachkompetenz)“ (ebd.). Resch (2005²:344) zählt die Kenntnis von Varianten in der Muttersprache, wie Regio- und Soziolekte

und von Hilfsmitteln, um diese zu recherchieren, als Voraussetzung für den übersetzerischen Fremdspracherwerb.

Die muttersprachliche Kompetenz muss im Laufe des Studiums berufsspezifisch ausgebaut werden (Henschelmann, op. cit.). Zum Ende des Studiums sollen die angehenden Dolmetscher und Übersetzer in der Lage sein, Texte zu analysieren und zusammenzufassen, fehlerhafte Texte zu berichtigen und eigene Texte zu erstellen (CIUTI).

3.11.3.2 Fremdsprachliche Kompetenz

Die fremdsprachliche Kompetenz definiert Gyde Hansen (2005²:341) als „eine komplexe und vielseitig verflochtene Kombination aus Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, über die man in Relation zu Sprachen verfügt, die nicht die Muttersprache sind“. Sprachspezifische syntaktische Strukturen und eine nicht optimale akustische Präsentation (Artikulation, Lautstärke) erschweren das Hörverstehen in einer Fremdsprache. Bei der Rezeption eines in einer Fremdsprache verfassten Textes müsse der Translator das Wichtigste verstehen und dürfe sich nicht an den Einzelheiten festhalten (ebd.:342). Lexikalische Lücken lassen sich durch Nachschlagen oder Inferenzieren (vgl. Kapitel 3.7) schließen. Bei der Herstellung des Zieltextes müsse sich der Translator an der Zielkultur orientieren und den Text „makro- und mikrostrukturell textsortengerecht, zweck- und adressatengerecht“ (ebd.) formulieren.

Ein translatorisches Studium erfordert „solide bis hervorragende“ (Henschelmann 2002:163) Fremdsprachenkenntnisse, v. a. in den Schulsprachen Englisch und Französisch (vgl. auch Leube 2002:138f.). Bei Ersterer werden oft acht bis neun, bei Letzterer fünf und mehr Jahre Unterricht an der Schule vorausgesetzt (Henschelmann, op. cit.). Dabei werden Kenntnisse in den Unterkompetenzen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen vorausgesetzt. Bei C-Sprachen ist es gegebenenfalls auch möglich, sich diese erst im Studium anzueignen (CIUTI).

Zu Beginn des Studiums sollten die zukünftigen Übersetzer fähig sein, allgemeinsprachliche authentische Texte in der Fremdsprache zu verstehen, ohne dabei häufig auf Hilfsmittel zurückgreifen zu müssen. Dazu müssen die Lexik, Morphologie und Syntax in dieser Sprache gut beherrscht werden. Durch die intensive Beschäftigung mit verschiedenen Textsorten, etwa mit Presseartikeln, Kindergeschichten etc., entwickeln sich für das Übersetzen wichtige intuitive Textkenntnisse (Leube 2002:139). Dies werde im Schulunterricht auf Satzebene trainiert, müsse aber auch auf Textebene gekonnt werden. Somit betrachtet Leube das dort geübte Verfassen von Aufsätzen als wichtige Voraussetzungen für die translatorische Tätigkeit.

Beim Dolmetschen spielen das Hörverständnis und das Sprechen eine besonders wichtige Rolle. Der Studienanfänger muss Monologe und Gespräche allgemeinsprachlicher Natur in der jeweiligen Fremdsprache verstehen und über allgemeine Themen fließend sprechen können. Gravierende Grammatikfehler sollten dabei nicht begangen und lexikalische Lücken durch Paraphrasen ausgeglichen werden (ebd.).

Auslandserfahrung ist nicht zwingend erforderlich, kann aber nützlich sein (Henschelmann 2002:163).

Bei Nichtschulsprachen²³ sind nach Henschelmann nicht die Vorkenntnisse entscheidend, sondern das schnelle Erlernen des idiomatischen Sprechens und des richtigen Schreibens sowie das rasche Erlernen von Grammatik und Vokabular.

3.11.4 Kulturkompetenz

Die Sprachkompetenz hängt auch mit der Kulturkompetenz zusammen. Denn Sprachen spiegeln Weltansichten wider (Beaugrande 1984, zit. n. Resch 2005²:345).

Nach neueren Reflexionen zur Translation werden das Dolmetschen und Übersetzen als kulturelle Transferhandlungen betrachtet. Es wird die Aufgabe von Dolmetschern und Übersetzern nicht nur als Sprach-, sondern auch als Kulturmittler unterstrichen (vgl. Witte 2005²:345; Göhring 2007:169). Damit gilt „Translation als Sondersorte interkultureller Kommunikation“ (Witte 2005²:346). Sie verfolgt das Ziel, Kulturbarrieren zu überbrücken. Zu diesen zählen auch Sprachbarrieren.

Es wird vermutet, dass Verständigungsprobleme nicht vorrangig durch sprachliche, sondern kulturelle Unterschiede bedingt sind, also durch unterschiedliche Denkmuster, Werte und Einstellungen und sich daraus ergebende Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensweisen (Witte, op. cit.). Unterstützung für diese Hypothese findet man in der interkulturellen Kommunikationsforschung (vgl. z. B. Bochner 1982) sowie der Translationsforschung (Hampel 2017). Aufgrund dessen wird von Dolmetschern und Übersetzern (inter)kulturelle Kompetenz in den Kulturen der jeweiligen Arbeitssprachen gefordert. Sie müssen die Strukturen und Spezifika einer fremden Kultur vor dem Hintergrund der eigenen Kultur sehen können (Leube 2002:140; Witte 2000:162). So merkt auch Christiane Nord (1997:79) dazu an: „In order to understand the specificity of another culture, you have to know your own culture first“. Schließlich lerne

²³ Hierzu zählt Henschelmann (2002:163) auch Spanisch und Russisch, was unseres Erachtens zumindest heutzutage nicht mehr zutrifft. Schließlich wird v. a. Spanisch zumindest im Bundesland Berlin häufig als Fremdsprache an Gymnasien angeboten.

man eine fremde Kultur immer über den Vergleich mit der eigenen kennen (Witte 2000:165). Die translatorische Kulturkompetenz umfasst „die Kenntnis des spezifischen Allgemein- und Fachwissens der Mitglieder der beiden Kulturgemeinschaften, die Kenntnis der spezifischen Organisationsformen des politischen Lebens, der Wirtschaft sowie von Recht und Verwaltung und die Kenntnis der Verhaltensformen der Vertreter der beiden Kulturgemeinschaften (z. B. bezüglich Ernährung, Bekleidung und der Formen des Zusammenlebens)“ (Fleischmann 2004:331). Schmitt (2005²:3) führt als weitere Beispiele das Geistesleben und die Literatur an. Dabei meint Kulturkompetenz nicht nur, Fakten zu kennen, wobei auch dies wichtig ist (Kelz 2002:44). Für Translatoren ist von Bedeutung, „was an gruppenspezifischen Unterschieden des Verhaltens und Bewertens sowohl innerhalb ihrer Ausgangskultur als auch in ihren Zielkulturen für interkulturelle Kommunikationsvorgänge Bedeutung erhalten kann“ (Göhring 2007:170). Weiterhin sollten individuelle Verhaltensweisen als nicht gruppenspezifisch identifiziert werden können. Beim Herausarbeiten von für eine Kultur vermutlich typischer Eigenschaften sollte offen vorgegangen werden, mit der Bereitschaft, eigenkulturelle und eigene Verhaltensweisen auf kulturelle Aspekte zu analysieren (ebd.:172). Nach Fleischmann ist die Kulturkompetenz für eine „richtige Urteilsbildung und kulturadäquate Wertungen“ (2004:331) erforderlich. Maltzke (1996:76ff.) nennt als eines von vielen kulturspezifischen Merkmalen die non-verbale Kommunikation. Diese kann beim Dolmetschen eine große Rolle spielen. Denn Informationen werden auch durch Mimik, Gestik, Parasprache etc. übertragen (vgl. ebd.). Als weitere interkulturelle Herausforderung in der interkulturellen Kommunikation wird Humor genannt (van Beuningen 2002:240).

Translatoren benötigen eine bewusste passive und aktive Kulturkompetenz (Witte 2000:163). Wenn sich der Dolmetscher oder Übersetzer dessen bewusst ist, dass er fremde Kulturen über die eigene Kultur wahrnimmt, kann er diese Eigenkulturbedingtheit zum Großteil kontrollieren bzw. reduzieren (ebd.:162).

Witte (2000) differenziert zwischen allgemeiner und spezifischer Kulturkompetenz. Unter *allgemeiner Kulturkompetenz* versteht sie das „Bewusstsein für die Problematik intra- und interkulturellen (Kommunikations-)Verhaltens und seiner Bedingungen“ (ebd.:173). Die spezifische Kulturkompetenz bildet eine Ergänzung zur allgemeinen Kompetenz und betrifft jeweils zwei konkrete Kulturen (ebd.).

Zur Sicherstellung einer funktionsgerechten interkulturellen Kommunikation muss der Dolmetscher bzw. Übersetzer die im Vorwissen der Interaktionspartner existierenden oder die in der jeweils konkreten Situation sich möglicherweise entwickelnden gegenseitigen „Bilder“ und deren eventuelle Auswirkungen auf den Kommunikationsverlauf beachten. Die translatorische

Kulturkompetenz umfasst damit sowohl das Wissen über die Kulturen der Arbeitssprachen, also die „Kompetenz-in-Kulturen“, als auch eine „Kompetenz-zwischen-Kulturen“ (ebd.:170). Mit Letzterer ist das Wissen des Translators über die gegenseitigen Fremd- sowie Selbst- und reflexiven Selbstbilder gemeint. Sie befähigt den Translator, das Verhalten der Kommunikationspartner, dessen eventuelle kulturelle Unterschiede er kennt, zu antizipieren und erforderlichenfalls auszugleichen oder zu korrigieren (vgl. Witte 2005²:346f., 2000:164; Kelz 2002:44). Wesentlich für den Aufbau einer interkulturellen Kompetenz sind z. B. die Einsicht in Grundphänomene interpersonaler und interkultureller Kommunikation, Ambiguitätstoleranz zur Vermeidung voreiliger Attributionen und die Fähigkeit zur Beziehung fremdkultureller Positionen bzw. Empathiefähigkeit (Witte 2000:164).

Je größer die Unterschiede zwischen den Kulturen, über desto mehr Kulturwissen bzw. kulturhistorisches Interesse in Kombination mit guten Englischkenntnissen und einem kleinen Lateinum sollten Studienanfänger nach Henschelmann (op. cit.) verfügen. Hier stellt sich jedoch die Frage, wozu z. B. für ein Dolmetsch- oder Übersetzerstudium im Fach Chinesisch Lateinkenntnisse erforderlich sind.

3.12 Zusammenfassung

Unter dem Terminus *Translation* werden die Tätigkeiten Dolmetschen und Übersetzen zusammengefasst. Das Produkt wird als *Translat*, der Ausführende als *Translator* und die dazugehörige Forschungsdisziplin als *Translationswissenschaft* bezeichnet. Unter *Dolmetschen* wird die Übertragung eines einmalig und i. d. R. mündlich präsentierten Ausgangstexts in einen kaum kontrollierbaren und wegen Zeitmangels kaum korrigierbaren Zieltext verstanden. Beim Übersetzen ist der Ausgangstext fixiert und permanent dargeboten bzw. beliebig oft wiederholbar. Der Zieltext kann stets überprüft und korrigiert werden.

In der Translation spielt die kommunikative Äquivalenz, also Gleichwertigkeit, von Ausgangstext und Zieltext eine wichtige Rolle. Dies ist im Zusammenhang mit der Skopostheorie allerdings auch umstritten, nach der eine Übersetzung zweckorientiert ist. Die Diskussion um die kommunikative Äquivalenz bzw. Skoposorientierung wirft auch die Frage nach der Beurteilung von Übersetzungen auf. Auch dafür existieren unterschiedliche Modelle. Professionelle Übersetzer müssen ihre Entscheidung begründen können.

Die Anfänge der Dolmetschwissenschaft liegen in den 1950er Jahren. Die Übersetzungswissenschaft hingegen ist etwa dreißig Jahre älter. Gegenstand der Translationswissenschaft sind

die Grundlagen des Dolmetschens und Übersetzens, die Grundlagen für die theoretische Auseinandersetzung mit der eigenen translatorischen Tätigkeit, die Entwicklung von Evaluierungskriterien und die Forschung zur Translationsdidaktik. Dabei werden in der Dolmetschwissenschaft und Übersetzungswissenschaft z. T. unterschiedliche Themen behandelt. Die Translationswissenschaft als interdisziplinäres Fach hat unter anderem Schnittstellen mit der Linguistik, Semiotik, Kulturosoziologie, Literaturwissenschaft, Lexikologie, Gehirnphysiologie, Kommunikationswissenschaft, Didaktik und Informatik.

Übersetzt wurde sicherlich seit der Erfindung der Schrift. Die Anfänge des Dolmetschens werden noch früher vermutet. Übersetzungen dienten schon immer dem Wissenstransfer zwischen Zivilisationen, etwa in der römischen Antike und der „Bagdader Schule“ des neunten und zehnten Jahrhunderts, wo griechische Werke ins Lateinische bzw. Arabische übersetzt wurden und deren Übersetzung wiederum im zwölften und dreizehnten Jahrhundert in Toledo ins Lateinische und die spanische Vernakularsprache. Bereits in der römischen Antike begann die Diskussion darüber, ob wörtlich oder frei übersetzt werden sollte. Als einer der bekanntesten Übersetzer des Altertums gilt Hieronymus, heute Schutzpatron der Übersetzer, der die lateinische Bibel *Vulgata* aus dem Griechischen und Hebräischen übersetzte.

Mit der Erfindung der Druckerpresse setzte ein neues Goldenes Zeitalter der Übersetzung ein. Das Übersetzen stand auch im engen Zusammenhang mit der Reformationsbewegung. Martin Luther übersetzte im 16. Jahrhundert die Bibel aus den Originalsprachen Griechisch und Hebräisch unter Berücksichtigung der *Vulgata*. Zur Rechtfertigung seiner Übersetzung hielt er zusätzlich seine Gedanken fest. Neben seiner Bedeutung für die Kirche trug Luthers Werk auch zur Standardisierung und stilistischen Vielfalt der deutschen Sprache bei und diente als Vorbild für Bibelübersetzungen in andere Sprachen. Tyndale übersetzte das Neue Testament und die ersten fünf Bücher des Alten Testaments ins Englische. Heute gilt er als Patriarch der englischen Sprache und Literatur. Die literarische Übersetzungstätigkeit in der deutschen Romantik war begleitet von Reflexionen über den Status und das Potential von Übersetzungen.

Die Ausbildung von Translatoren ist sehr von regionalen Umständen geprägt gewesen. Die institutionalisierte (Hochschul-)Ausbildung begann vermutlich im 17. Jahrhundert in den orientalischen Ländern. Bevor mit der Demokratisierung Dolmetscher für europäische Sprachen benötigt wurden, war schon der Bedarf in den orientalischen Sprachen da.

Im Jahre 1919 entstanden das Simultan- und Konsekutivdolmetschen neben dem Verhandlungsdolmetschen als bis dahin einziger Form. Der Durchbruch des Simultandolmetschens gelang mit den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen. Ab dem Ende der 1920er Jahre begann in Europa die praxisgerechte Ausbildung von Translatoren. In den letzten Jahrzehnten war ein

starker Anstieg der internationalen Fachkommunikation zu verzeichnen. Seit ca. 30 Jahren erleben wir in Europa einen Aufschwung des Fachs Translation.

Translatoren arbeiten heute in verschiedenen Fachgebieten. Mittlerweile gibt es Verbände für Translatoren sowie Verbandszeitschriften. *Dolmetscher* und *Übersetzer* sind jedoch weiterhin keine geschützten Berufsbezeichnungen.

Die Arbeitssprachen von Translatoren werden in A-, B- und C-Sprachen unterschieden. Dabei ist die A-Sprache, auch *Grundsprache* oder *Basissprache* genannt, diejenige, die der Translator am besten beherrscht. Die B-Sprache ist die aktive Fremdsprache, in die und aus der der Dolmetscher bzw. Übersetzer jeweils in Verbindung mit der A-Sprache arbeitet. Die C-Sprache ist eine passive Fremdsprache, aus der übersetzt bzw. gedolmetscht wird, aber nicht umgekehrt.

Es gibt verschiedene Erscheinungsformen des Dolmetschens, z. B. Konferenzdolmetschen, Community Interpreting und Mediendolmetschen. Dabei kommen die Techniken des Simultan- und Konsekutivdolmetschens zum Einsatz. Diese sind mit sehr unterschiedlichen Anforderungen an das Gedächtnis und die Konzentration des Dolmetschers verbunden. Das gleichzeitige Ablaufen mehrerer kognitiver Prozesse beim Dolmetschen bringt eine hohe psychische Belastung mit sich. Zu den verstehensstützenden Strategien gehören das Inferenzieren, Antizipieren und Segmentieren. Bei der Produktion kommen Techniken wie syntaktische Transformationen oder Kompressionen zum Einsatz. Gleichzeitig ist während des gesamten Dolmetschprozesses die Kontrolle über das richtige Verständnis des Ausgangstexts und den produzierten Zieltext erforderlich.

Gegenstand professioneller Übersetzungen sind vorrangig Fachtexte. Dabei wird der Grad der Fachlichkeit nicht allein durch die Terminologie bestimmt. Auch Textsortenkonventionen müssen beachtet werden ebenso wie nicht-sprachliche Elemente. Beim Übersetzen findet ein Zusammenspiel aus Reflexen und methodischen Reflexionen statt. Eine wichtige Rolle spielt das Recherchieren. Für die gezielte Recherche kann eine translationsorientierte Textanalyse von Nutzen sein. In der funktionalen Übersetzungstheorie folgt diese der Bestimmung des Skopos. Die inhaltliche und stilistische Gestaltung des Zieltextes orientiert sich nach dieser Theorie an den Erwartungen der Adressaten. Gleichzeitig sind die Kommunikationsbedürfnisse des Autors und die Konventionen der Zielsprache zu berücksichtigen. Der Übersetzer kann den Ausgangstext in seiner Translation (stellenweise) vereinfachen bzw. im Ausgangstext implizit enthaltene Informationen explizit formulieren. Ein idealtypisches Modell des Übersetzungsprozesses liefern z. B. Kußmaul/Hönig (2005²).

Die translatorische Ausbildung ist unter anderem durch ein Studium an einer Hochschule oder Universität möglich. Eine Alternative sind staatliche bzw. staatlich anerkannte Prüfungen.

Wichtige Studienfächer sind Dolmetschen und (Fach-)Übersetzen, Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft, mindestens ein Sachfach, Terminologie und Sprachdatenverarbeitung. Translatoren benötigen Sach- und Sprachwissen sowie Recherchefreudigkeit. Breitgefächerte Interessen sind sehr hilfreich. Sie müssen sich eigenständig in neue Fachgebiete einarbeiten und dabei (elektronische) Hilfsmittel nutzen können. Weitere wichtige Eigenschaften sind Teamfähigkeit und professionelles Verhalten. Z. T. erfordern Dolmetschen und Übersetzen unterschiedliche Fähigkeiten. So ist die Notizentechnik z. B. nur beim Dolmetschen von Bedeutung. Eine wesentliche Voraussetzung ist die Kenntnis von mindestens zwei Sprachen. Zur muttersprachlichen Kompetenz gehören ein großer Wortschatz, grammatische Korrektheit, die Fähigkeit zur adressatengerechten Formulierung auf verschiedenen Stilebenen sowie die Fähigkeit, die eigenen Kenntnisse zu erweitern. Was die Kompetenz in den Fremdsprachen anbelangt, wird zu Studienbeginn oft erwartet, dass Wortschatzlücken mithilfe von Paraphrasen überwunden werden können und keine gravierenden grammatischen Fehler begangen werden. Die Sprachkompetenz ist im translatorischen Kontext stets auch mit einer Textkompetenz verbunden. Da Translatoren nicht nur zwischen Sprachen, sondern auch zwischen verschiedenen Kulturen vermitteln, benötigen sie eine hohe Kulturkompetenz. Diese umfasst sowohl die allgemeine Kulturkompetenz, also die Sensibilisierung für die Problematik interkultureller Kommunikation, als auch die spezifische Kompetenz in Bezug auf die Kulturen der Arbeitssprachen. Dolmetscher und Übersetzer benötigen Kompetenz in sowie zwischen Kulturen.

4 Zur Eignung Bilingualer als Translatoren

Mit zwei Sprachen aufzuwachsen ist ein Geschenk, aber auch ein Geschenk muss genutzt werden, sonst fängt es an zu rosten wie ein Fahrrad, das in der Ecke verschwindet. (Petzold 2013:17)

In diesem Kapitel wird die Eignung Zweisprachiger zum Dolmetschen und Übersetzen anhand der Erfahrungen von bilingualen Studenten und Absolventen aus dem Bereich Dolmetschen und Übersetzen sowie von Lehrenden dieser Fächer untersucht.

4.1 Formulierung und Präzisierung des Forschungsproblems

In dieser Arbeit werden z. T. Hypothesen geprüft (von Häder 2015³ als *konfirmatorische Forschungen* bezeichnet), teilweise handelt es sich aber auch um eine explorative Untersuchung. Explorative Studien werden in vergleichsweise unerforschten Bereichen durchgeführt. Dies trifft hier insbesondere auf die Eignung Bilingualer als Übersetzer zu. Obgleich manche Autoren (vgl. Kapitel 4.1.1) ihre Ansichten zur Eignung Zweisprachiger als Dolmetscher und/oder Übersetzer in der Fachliteratur festhalten, ist dieses Thema bisher relativ wenig erforscht. Untersuchungen zu bilingualen Dolmetschern finden sich unter anderem bei Liphardt (2013), Zeiter (2011) und Leibbrand (2009).

Explorative Untersuchungen sind häufig Vorstudien oder Pretests (Diekmann 2010⁴:33f.). Sie zielen auf die Entwicklung oder Präzisierung von Hypothesen ab (ebd.:188). In einer Hypothese wird ein vermuteter Zusammenhang zwischen mindestens zwei Variablen²⁴ formuliert, also „Merkmal[en] oder Eigenschaft[en] von Personen, Gruppen, Organisationen oder anderen Merkmalsträgern“ (ebd.:116). Auch wenn dies nicht immer explizit dargestellt wird, hat man es in den Sozialwissenschaften meist mit probabilistischen Zusammenhängen zu tun, d. h. ein bestimmter Merkmalswert tritt nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auf (ebd.:124f.). Durch die Prüfung von Hypothesen soll Wissen weiterentwickelt werden (Häder 2015³:33).

²⁴ Zu unterscheiden sind Variablen (Merkmale, Merkmalsdimensionen), Ausprägungen von Variablen (Kategorien, Merkmalsausprägungen) und Merkmalsträger (Diekmann 2010⁴:116).

4.1.1 Bilinguale Translatoren in der Literatur

Zunächst wird das Forschungsproblem formuliert. Die Definition der Problemstellung kann z. B. durch Kontroversen in der Literatur inspiriert sein (vgl. auch Diekmann 2010⁴:189). Dies ist z. T. auch in dieser Arbeit der Fall. Manche Forscher haben sich auf Grundlage ihrer persönlichen Erfahrung oder theoretischer Überlegungen zur Eignung Bilingualer als Translatoren geäußert, allerdings ohne diese Hypothesen genauer zu untersuchen. So verfügen Bikulturelle nach Witte (2005²:346) über eine intuitive Kulturkenntnis. Diese reiche zum Dolmetschen und Übersetzen nicht aus, denn die translatorische Tätigkeit erfordere eine zumindest potenziell bewusste Kulturkompetenz. Leube (2002:141) betrachtet Zweisprachigkeit und Bikulturalität hingegen als potenziell sehr günstige Voraussetzungen für den Sprachtransfer. Häufig seien Bilinguale jedoch enttäuscht, wenn sie im Verlauf des Studiums merken müssten, dass ihre Kompetenz in den zwei Sprachen nicht in allen vier Komponenten Lesen, Schreiben, Verstehen und Sprechen ausreiche. Lücken ließen sich oft bei jenen Zweisprachigen feststellen, die die Muttersprache der Eltern lediglich zu Hause gebraucht, die schulische Bildung hingegen in einer anderen Sprache erhalten haben, was v. a. für die Schreibkompetenz gelte. Auf der Internetpräsenz des Sprachendienstes des Auswärtigen Amtes (2009) hieß es, simultan Bilingualen fiele es oft schwer, alle Feinheiten wahrzunehmen und in eine andere Sprache zu übertragen. Presas (2004:202) wiederum misst der bilingualen Kompetenz als Teil der translatorischen Kompetenz eine große Bedeutung zu. Daller (1999:60) beschreibt Bilingualität als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Übersetzerkompetenz. Nach Harris (1976) besitzen alle Bilingualen eine natürliche Translationskompetenz, die sich parallel zu dem Wissen in beiden Sprachen entwickelt. Toury (2012:277ff.) vertritt die Auffassung, dass Bilinguale für die Translation prädestiniert sind. Er spricht in diesem Zusammenhang vom „*native translator*“. Zum Ausüben einer translatorischen Tätigkeit bedürften Bilinguale allerdings weiterer Fähigkeiten, etwa zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen, die unter anderem vom Lernertyp abhängen und trainiert werden könnten. Nach Kielhöfer und Jonekeit (2006¹¹:28) ist die sehr hohe Sprachkompetenz Bilingualer eine gute Voraussetzung für die translatorische Tätigkeit, insbesondere in die stärkere Sprache. Der ständig praktizierte Sprachwechsel erleichtere v. a. das Dolmetschen. Kielhöfers und Jonekeits Erfahrung zeigt, dass Zweisprachige als natürliche Vermittler zwischen Monolingualen „meist gern und gut“, „situationsangemessen und idiomatisch treffend“ (ebd.) dolmetschen würden und nur selten wörtliche Entsprechungen festzustellen seien. Andres, Pavlova und Kutz betonen nach Liphardt (2013:14) weitere Fähigkeiten, die für das professionelle Dolmetschen zwingend erforderlich sind. Kutz

(zit. n. Liphardt 2013) ergänzt, dass nach seiner langjährigen Praxis zweisprachig erzogene Studenten meist über sehr gute sprachliche Voraussetzungen für einen translatorischen Beruf verfügen, insbesondere für das Übersetzen. Allerdings genüge es nicht, allein die umgangssprachlichen Varietäten der zwei Sprachen zu beherrschen.

Überlegungen zur Übersetzungskompetenz Bilingualer finden sich bei Lörscher (2012). Nach seiner Auffassung können bei Bilingualen sowohl subjektive als auch objektive Schwierigkeiten beim Dolmetschen und Übersetzen festgestellt werden. Lörscher stellt die Hypothese auf, dass die rudimentäre Kompetenz zur Vermittlung zwischen zwei Sprachen und Kulturen bei elementaren Übersetzungen, wie sie bei (koordiniert bilingualen) Kindern anzutreffen sei, ebenso wie bei professionellen Übersetzern durch einen sinnorientierten Ansatz geprägt sei. Diese rudimentäre Fähigkeit stütze sich auf die zweisprachige Kompetenz, die sich in realen Situationen entfalte, um die Kommunikation zwischen Interaktionspartnern, die verschiedene Sprachen sprechen, zu ermöglichen oder zu erleichtern. Der Übersetzungsansatz kompositionell oder untergeordnet bilingualer Kinder könnte nach Lörscher (2012:12f.) dagegen wie bei Fremdsprachenlernern zeichenorientiert sein. Die Entwicklung von der rudimentären Fähigkeit zur Vermittlung zwischen verschiedenen Sprachen zur Übersetzungskompetenz verlaufe für alle drei Gruppen jedoch über den Fremdsprachenunterricht (mit zeichenorientierter Übersetzung) und die Übersetzungs(hoch)schule (mit sinnorientierter Translation), wobei Lörscher selbst der translatorischen Ausbildung bei der Herausbildung einer professionellen Übersetzungskompetenz eine besonders hohe Bedeutung beimisst (ebd.:13f.). Die hier untersuchten Bilingualen haben ein Translationsstudium jedoch z. T. ohne den vorherigen Fremdsprachenunterricht begonnen. Abgesehen davon stellt sich allgemein die Frage, ob der Besuch von Fremdsprachenunterricht für Bilinguale sinnvoll und hilfreich ist. Sind z. B. gute mündliche Kenntnisse vorhanden, aber Orthografieregeln unbekannt und wird die erste Stufe des Fremdsprachenunterrichts besucht, um die Rechtschreibung zu lernen, kann es schnell zu einer Unterforderung der Bilingualen kommen, weil in demselben Kurs z. B. häufig einfache Vokabeln und Sätze auch mündlich geübt werden. Dies kann sich auf den Bilingualen demotivierend auswirken. Burkhardt Montanari (op. cit.) zitiert zudem einen Bilingualen mit den Muttersprachen Deutsch und Englisch, der nicht nur unter dieser Unterforderung leidet, sondern sich auch darüber beklagt, sich immer merken zu müssen, welche Vokabeln der Klasse bereits bekannt sind. Eventuell geht gezielter Herkunftssprachenunterricht besser auf die Bedürfnisse Bilingualer in ihrer schwächeren Sprache ein. So werden verschiedene Herkunftssprachen unter anderem an den Universitäten Braunschweig und Hannover unterrichtet, allerdings nicht im Rahmen eines Translationsstudiums.

Green (2004:9) bezeichnet eine Person als bilingual, „wenn sie zwei oder mehr Sprachen *aktiv* beherrscht und in der Regel *täglich* spricht“. So sei sie selbst durch die Beziehung mit einem Amerikaner „bilingual geworden“ (Green 2004:1). Nach Green wird Zweisprachigkeit durch bestimmte Lebensumstände erworben, wie das Arbeiten im Ausland. Dadurch könnte Bilingualität ebenso wieder eingebüßt werden, etwa durch den Auszug aus einem mehrsprachigen Elternhaus oder die Trennung von einem anderssprachigen Partner. Da Greens Definition von *Bilingualität* stark von der in dieser Arbeit gebrauchten abweicht, können die Ergebnisse ihrer Befragung von Translatoren hier nicht verwertet werden.

Presas (2000) definiert Zweisprachigkeit abhängig von der erworbenen Kompetenz in beiden Sprachen, unabhängig vom Alter zum Erwerbsbeginn und der Erwerbsform, wodurch ihr Ansatz von dem in dieser Arbeit ebenfalls abweicht.

Eine Untersuchung zur natürlichen Translationskompetenz Bilingualer führten z. B. Malakoff und Hakuta (2000) durch. Sie ließen in zwei Studien Spanisch-Englisch-Bilinguale im Alter von neun bis zwölf Jahren bzw. von der vierten bis zur sechsten Klasse unter unterschiedlichen Bedingungen Texte und Äußerungen übersetzen. Die Übersetzungsqualität war sehr hoch, wenn auch nicht makellos. Diese Kinder verfügten über eine sehr hohe Sprachkompetenz, obwohl sie in fast jeder Hinsicht sozioökonomisch benachteiligt waren.

Auch Britta Nord (2013) ließ ihren mit Deutsch und Italienisch in Italien aufwachsenden Sohn Beniamino im Alter von drei Jahren und acht Monaten ein Kinderbuch, dass er auf Italienisch auswendig kannte, mündlich ins Deutsche übersetzen. Britta Nord spricht in diesem Zusammenhang von „dolmetschen“. Wenn der Junge die Geschichte zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits auswendig kannte, stellt sich die Frage, ob der Text in seinem Gedächtnis nicht gewisserweise fixiert ist und seine Translation damit nicht dem *Übersetzen* im Sinne Kades hinzuzurechnen ist. Britta Nord beurteilt die Übersetzung ihres Sohnes als „durchaus brauchbar“ (2013:62). Die sprachlichen Fehler seien altersgemäß und es gebe nur wenige Interferenzen. Nur an einer Stelle sei Beniaminos Übersetzung nicht verständlich. Den Grund dafür sieht Britta Nord darin, dass er die italienische Redewendung, auf die sich der Text bezieht, vermutlich nicht kenne. An anderen Stellen sei Beniaminos Version allerdings sehr idiomatisch. Britta Nord schließt auf eine native Dolmetschkompetenz bei ihrem Sohn als eine gute Grundlage für das (Konsekutiv-)Dolmetschen. Durch die Übung im schnellen Sprachwechsel und in der Produktion situationsadäquater Texte sind Bilinguale nach Britta Nord für die mündliche Sprach- und Kulturmittlung prädestiniert. Für das Simultandolmetschen seien weitere Fertigkeiten erforderlich, die sich auch Zweisprachige erst aneignen müssten. Dabei seien sie aber schon näher dran als Einsprachige, „weil sie in der Kommunikation regelmäßig mit mehreren Modi jonglie-

ren müssen“ (ebd.:62). Dagegen wäre sicherlich einzuwenden, dass auch zum Konsektivdolmetschen weitere Fertigkeiten erlernt werden müssen, wie Notationstechnik. Was das Übersetzen anbelangt, würden Bilinguale hingegen über keine native Kompetenz verfügen. Das Schreiben erlernen Bilinguale normalerweise auch gesteuert und i. d. R. nicht parallel in beiden Sprachen. Im Hinblick auf die Schriftlichkeit ist nach Nord der Unterschied zwischen der stärkeren und schwächeren Sprache von Bilingualen vergleichbar mit der Mutter- und Fremdsprache von Monolingualen. Sprachliche Ungenauigkeiten und Interferenzen fallen beim Übersetzen außerdem stärker ins Gewicht als bei der mündlichen Translation, unter anderem weil dem Sender, dem Translator und dem Empfänger ein gemeinsamer außersprachlicher Kontext fehlt, der für das Verständnis ebenfalls von Bedeutung ist (ebd.:63f.).

Eine der wenigen Untersuchungen zur professionellen Translation durch Bilinguale findet sich bei Liphardt (2013). Um die Faktoren aus der Kindheit zu identifizieren, die für den beruflichen Erfolg entscheidend waren, befragte Liphardt mehrere zweisprachige Translatoren mit folgenden Resultaten: Die große Mehrheit wurde nach dem Grundsatz der Sprachentrennung erzogen, oft nach dem OPOL-Prinzip (vgl. Kapitel 2.5). Sehr häufig sei dieses mit der Trennung von Familiensprache und Umgebungssprache verbunden gewesen, da ein Elternteil die Umgebungssprache mit dem Kind gesprochen habe. Fast alle Befragten hätten sich nach eigenen Angaben schon immer für Bücher begeistert, ihnen sei viel vorgelesen worden und sie hätten später selbst in beiden Sprachen viel gelesen. Dies unterstreicht nach Liphardt die Bedeutung der Literalität für eine balancierte Bilingualität (vgl. z. B. auch Baker 2007³). Alle Befragten hätten über Jahre oder vorübergehend in einem Land gelebt, in dem die sonstige Nichtumgebungssprache gesprochen wird, oder dort häufig ihre Ferien verbracht. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, dass die Personen in diesen Ländern ihre Bilingualität (weiter-)entwickeln wollten. So hätten manche Befragten angegeben, dass solche Aufenthalte bei Geschwistern die Zweisprachigkeit nicht gefördert hätten. Es fällt auf, dass alle Befragten in Liphardts Studie jeweils die Erstgeborenen oder Einzelkinder sind (Liphardt 2012:380). Bei allen Befragten bestehe Einigkeit darin, dass die Bilingualität weder für den Übersetzer- noch für den Dolmetscherberuf genüge (Liphardt 2013:14). Erforderlich seien zudem „gutes Allgemeinwissen, gutes Gedächtnis, Motivation, Lernwilligkeit und Disziplin“ (Liphardt 2012:380). Interessant wäre, zu erfahren, wie viele bilinguale Dolmetscher und Übersetzer Liphardt insgesamt befragt hat und welchen Ausbildungsstand diese haben. Schließlich handelt es sich um keine geschützten Berufsbezeichnungen.

Kunkel (2007) ließ jeweils drei frühe Bilinguale der Sprachen Deutsch und Französisch sowie monolinguale deutschsprachige Romanistikstudenten eine Rede simultan, anschließend ein Ge-

sprach konsekutiv dolmetschen. Keiner der sechs Probanden war mit dem Dolmetschen vertraut. Insgesamt fällt auf, dass die bilingualen Versuchspersonen besser mit dem Simultandolmetschen zurechtkamen, die monolingualen sich mit dem Konsekutivdolmetschen leichter taten. Kunkel stellte in der Verdolmetschung bei den Monolingualen insgesamt mehr Pausen, Korrekturen und Fehler fest als bei den Bilingualen. Letztere wiesen in ihrer Verdolmetschung dafür mehr Auslassungen und Satzabbrüche auf als die monolinguale Vergleichsgruppe.

Leibbrand (2009) untersucht das Code-Switching beim Simultandolmetschen bei bilingual und monolingual aufgewachsenen Dolmetschern. Sowohl bei den Bi- als auch bei den Monolingualen stellt sie Probleme bei der Produktion fest. Ausgerechnet bei der einsprachigen Versuchsperson, die von allen Probanden im Studium am weitesten fortgeschritten ist, zeigen sich Probleme bei allen sieben Sprachwechseln in der zu dolmetschenden Rede. Eine bilingual aufgewachsene Versuchsperson am Anfang des Studiums zeigt diesbezüglich hingegen keine Schwierigkeiten. Daraus schließt Leibbrand, dass der Umgang mit dem Sprachwechsel nicht durch den Stand der Dolmetschausbildung bedingt sei und sieht ihre Hypothese als bestätigt, dass der aufgrund des Code-Switchings im Original erforderliche Sprachwechsel in der Simultanverdolmetschung bei zweisprachig aufgewachsenen Dolmetschstudenden anders verlaufe als bei ihren monolingual aufgewachsenen Kommilitonen (ebd.:196). Gleichzeitig räumt sie ein, dass die Hypothese nur teilweise als bestätigt gelten kann, da die meisten Probanden recht gut mit dem Code-Switching in der Rede zurechtkommen (ebd.:197). Gleichzeitig warnt Leibbrand aufgrund des kleinen Probandenkreises von acht Versuchspersonen vor voreiligen Verallgemeinerungen (ebd.:198).

Zu dieser Untersuchung existiert eine Pilotstudie, die folgende Tendenzen aufzeigt: Die meisten Zweisprachigen beherrschen eine Sprache besser als die andere, wobei sich die Umgebungs- und Bildungssprache meist zur stärkeren Sprache entwickelt. Diese scheinen Bilinguale meist ähnlich gut zu beherrschen wie Monolinguale, wodurch sie sich als A-Sprache eignet. In der Kompetenz in der schwächeren Sprache unterscheiden sich Bilinguale stark, v. a. was die produktive und schriftliche Komponente anbelangt. Abhängig von der erworbenen Kompetenz eignet sie sich vermutlich als B- oder C-Sprache. Der Erwerb von Fremdsprachen wird als leicht empfunden, insbesondere von solchen, die Ähnlichkeiten mit einer der Sprachen aufweisen, mit denen die Bilingualen aufgewachsen sind. Die ständige Übung erleichtert den Sprachwechsel. Der frühe Kontakt zu zwei Kulturen begünstigt offenbar eine hohe interkulturelle Kompetenz. Das Dolmetschen aus und vor allen Dingen in eine Fremdsprache fällt bei Bilingualen nach den Ergebnissen der Pilotuntersuchung weniger gut aus als das Dolmetschen zwischen den Sprachen, mit denen sie aufgewachsen sind. Die Eignung als Dolmetscher hängt jedoch

nicht allein mit der Bilingualität zusammen, sondern unter anderem auch mit dem Umfeld der Zweisprachigen, ihrem Sprachgefühl und der bewussten Auseinandersetzung mit ihren Sprachen (Zeiter 2011).

Gyde Hansen (2003:53) stellte an der Copenhagen Business School bei Studierenden, die im Deutschen sowie im Dänischen in der mündlichen Kommunikation als Muttersprachler wahrgenommen werden, „Verwirrung und Machtlosigkeit“ in beiden Sprachen fest, „besonders, wenn sie anfangen zu zweifeln oder nachzudenken“. Im Rahmen eines größeren Projekts analysierte Hansen Daten zum Übersetzungsprozess von 14 bilingualen Studierenden in einer fortgeschrittenen Phase des Studiums und zog daraus folgende Schlüsse: Zeitdruck wirkt sich bei Bilingualen weniger auf die Übersetzungsleistung aus als bei Einsprachigen. Beim Übersetzen ins Dänische erbringen Bilinguale unter Zeitdruck jedoch eine schlechtere Leistung als beim Übersetzen ins Deutsche. Ältere Probanden sind im Dänischen sicherer. Bilinguale können in keiner Übersetzungsrichtung Interferenzfehler und pragmatische Fehler korrigieren. Dabei sind sie sich ihrer Schwierigkeiten bewusst, können allerdings keine Lösungsstrategie entwickeln (ebd.:63f.). Gyde Hansen (2003:65) verglich beispielhaft die Dänisch-Deutsch-Übersetzungen von zwei bilingualen Studentinnen, die bezüglich des Alters, der schulischen Sozialisation und geografischen Herkunft die gleichen Voraussetzungen aufweisen. Dabei wird die Übersetzung von Sandra, in deren Erziehung großen Wert auf Sprachtrennung gelegt wurde, als gut bewertet, während Lise, in deren Familie beide Sprachen gemischt wurden, viele dänische Ausdrücke in ihrer Übersetzung verwendet, ohne diese zu erklären. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erfahrungen Britta Nords (op. cit.), dass Bilinguale akzentfrei und fließend sprächen, jedoch „beim Übersetzen auf keinen grünen Zweig“ (ebd.:58) kämen. Sie würden den Kontext und ihr Weltwissen nicht miteinbeziehen und zu Kurzschlüssen auf Wortebene neigen.

4.1.2 Erfahrungen aus dem Studium

Die in Kapitel 4.1.1 erwähnte Pilotstudie zur Eignung Bilingualer als Dolmetscher (Zeiter 2011) soll hier einerseits vertieft, andererseits auch auf das Übersetzen ausgeweitet werden. Als erste Inspirationsquelle diente bei beiden Arbeiten, wie in Kapitel 1 beschrieben, die skeptische Haltung mancher Lehrender des IALT zur Eignung Bilingualer als Translatoren und teilweise damit in Widerspruch stehende eigene Beobachtungen während des Studiums. So bin ich selbst zweisprachig aufgewachsen und habe das Dolmetschstudium sehr erfolgreich absolviert. Der Befragte B1 ist mit Luxemburgisch und Deutsch in Luxemburg aufgewachsen, wo auch häufig

die französische Sprache zu hören ist. Er erhielt im Studium viel Lob für seine sehr überzeugende Präsentation, das sehr gute Hörverständnis im Französischen und die damit einhergehende korrekte inhaltliche Wiedergabe im Deutschen sowie für die sprachliche Realisierung beim Dolmetschen ins Französische. Andere ehemalige Kommilitonen erzählten von einer in Zeiter (2011) interviewten Absolventin mit den Muttersprachen Deutsch und Russisch, die sie aus dem Russisch-Dolmetschunterricht kennen, dass sie beim Dolmetschen sehr gute Leistungen erbringe. Dies deckt sich mit ihrer Selbsteinschätzung. Sie wurde aber auch von einer Dolmetschdozentin für die englische Sprache zu einem Dolmetscheinsatz mitgenommen, was für ihre Dolmetschkompetenz auch in Verbindung mit dieser Sprache spricht, obgleich die Befragte sich selbst in Englisch nicht zu den Besten zählt (vgl. ebd.). Eine weitere Absolventin, ebenfalls mit Russisch und Deutsch aufgewachsen, hat im Unterricht für das Dolmetschen aus dem Spanischen mehr Zeit benötigt als die anderen Studierenden. Eine wiederum andere ehemalige Kommilitonin mit den Muttersprachen Deutsch und Serbokroatisch wurde häufig für die unpräzise und teilweise fehlerhafte inhaltliche Darstellung beim Dolmetschen zwischen Englisch und Deutsch kritisiert und hat Leistungsnachweise und Prüfungen in Englisch mehrfach nicht bestanden. Sie schätzt ihre Dolmetschleistung zwar meist als gut ein, räumt aber gleichzeitig einen erfolglosen Studienverlauf ein (vgl. ebd.). Auch B70 mit den „Muttersprachen“ Deutsch und Tschechisch hat die Eignungsprüfung in Deutsch zur Aufnahme des Übersetzungsstudiums (erst) beim zweiten Versuch bestanden und musste eine Abschlussprüfung im Übersetzen aus dem Französischen ins Deutsche mehrfach ablegen, bis sie als bestanden gewertet wurde.

4.1.3 Arbeitshypothesen

All dies lässt nun die Frage nach der Eignung Zweisprachiger für translatorische Berufe aufkommen. In diesem Zusammenhang sollen in dieser Arbeit einerseits die in Zeiter (2011) herausgearbeiteten Tendenzen in Form von Hypothesen geprüft werden. Nicht nur Studien zur Prüfung von Hypothesen, sondern auch explorative Untersuchungen beruhen häufig auf Vorwissen, Vermutungen oder vagen Hypothesen, die den Blick des Forschers in eine bestimmte Richtung lenken (Diekmann 2010⁴:34). Diese sollen als Schlussfolgerung aus eigenen Beobachtungen und der Literaturrecherche zur Bilingualität und translatorischen Kompetenz in Form von Arbeitshypothesen (AH) formuliert werden.

Nach Bortz/Döring (2009⁴:4ff.) haben Hypothesen die folgenden Bedingungen zu erfüllen:

Hypothesen sollen in Form von Aussagen und nicht als Fragen oder Befehle formuliert werden. Die in der Hypothese formulierte Aussage darf nicht tautologisch sein. Die enthaltenen Aussagen haben widerspruchsfrei zu sein. Es sind die Geltungsbedingungen für die Aussage einer Hypothese zu nennen, z. B. der Personenkreis, auf den die Aussage zutreffen soll. Hypothesen müssen falsifizierbar sein. Dazu muss die Hypothese eine Aussage über in der Wirklichkeit vorkommende Sachverhalte machen. Hypothesen müssen in bestimmtem Maße allgemeingültig sein. Schließlich muss sich eine Annahme auf einen bestimmten theoretischen Hintergrund stützen (vgl. Häder 2015³:38f.).

So werden in dieser Arbeit folgende Hypothesen geprüft:

AH 1: Zweisprachigkeit wirkt sich nicht negativ auf die Eignung als Dolmetscher aus.

AH 2: Zweisprachigkeit wirkt sich nicht negativ auf die Eignung als Übersetzer aus.

AH 3: Die stärkere Sprache bilingualer Personen eignet sich als A-Sprache.

AH 4: Die Beherrschung der schwächeren Sprache variiert zwischen den Bilingualen stark. In Abhängigkeit von der erworbenen Kompetenz in der schwächeren Sprache eignet sich diese als B- oder C-Sprache.

AH 5: Bilinguale erwerben leicht Fremdsprachen, besonders solche, die den „Muttersprachen“ ähneln.

AH 6: Bikulturelle haben eine hohe Kulturkompetenz.

AH 7: Bilingualen fällt der Sprachwechsel leicht.

AH 8: Die schwächere Sprache eignet sich bei Bilingualen eher zum Dolmetschen als zum Übersetzen.

AH 9: Beim Sprachwechsel ändern Bilinguale auch parasprachliche Elemente, wie die Mimik, die Gestik, die Tonhöhe, den Sprechrhythmus und die Sprechgeschwindigkeit.

Die letzte Arbeitshypothese lag bereits der Untersuchung in Zeiter (2011) zugrunde. Aufgrund der sehr widersprüchlichen Aussagen der dort befragten Bilingualen einerseits und der Dolmetschdozenten und des staatlichen Prüfungsamtes andererseits konnte daraus keine Hypothese abgeleitet werden. Deswegen wird dieser Aspekt in dieser Arbeit erneut untersucht.

4.2 Telefonische Interviews

4.2.1 Vorbereitung und Datenerhebung

Spätestens im ersten Schritt der Umsetzung des Forschungsvorhabens sind die in den Hypothesen vorkommenden Begriffe zu konkretisieren und zu operationalisieren, also messbar zu machen (Diekmann 2010⁴:193). Eine Klärung der in den Arbeitshypothesen verwendeten Begriffe erfolgte in den Kapiteln 2 und 3. Die Interviewten wurden vor dem Gespräch auf die in dieser Arbeit verwendete Definition von *Zweisprachigkeit* hingewiesen, um Missverständnissen vorzubeugen.

Komplexe Begriffe sind in einzelne Dimensionen zu zerlegen (Häder 2015³), von Diekmann (2010⁴:194) als „Konzeptspezifikation“ bezeichnet. So wird z. B. die Sprachkompetenz (in der schwächeren Sprache) in die Komponenten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zerlegt.

Beim Typ der Erhebungsmethode handelt es sich um eine telefonische Befragung. Es wurden zwei Lehrende des IALT sowie eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Slavistik telefonisch interviewt. Letztere arbeitet in einem Projekt mit, in dem alle sprachlichen Ebenen von bilingualen Zwölfjährigen untersucht werden.

Was das Forschungsdesign anbelangt, wurde zunächst die Untersuchungsebene bestimmt. Diese hängt mit der Art der Hypothese bzw. dem Typ der Variablen zusammen. Da hier ein Zusammenhang zwischen Individualmerkmalen untersucht wird, handelt es sich um Individualhypothesen (vgl. ebd.:134). Die Untersuchungseinheiten sind somit Individuen (vgl. ebd.:194), und zwar (ehemalige) bilinguale Studierende der Lehrenden bzw. die bilingualen Probanden der befragten Sprachwissenschaftlerin sowie bilinguale Dolmetscher und Übersetzer im Bekanntenkreis der drei Befragten.

Danach stellt sich die Frage nach dem zeitlichen Aspekt der Datenerhebung (ebd.). Für die Studien in dieser Arbeit wurde das Querschnittsdesign gewählt, d. h. die Eigenschaften (Variablenwerte) wurden in einer vergleichsweise kurzen Zeitspanne einmal erhoben (vgl. ebd.:304).

Das Interview wurde oft als „Königsweg“ in den Sozialwissenschaften bezeichnet (ebd.:434 und Lamnek 2005:329). „Unter Interview als Forschungsinstrument sei hier verstanden ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll“ (Scheuch 1967:138). Die Befragung ist eine reaktive Methode. So kann das Interviewverhalten bzw. das Erhebungsinstrument sich auf das Antwortverhalten auswirken (vgl.

Diekmann 2010⁴:434). Die Interaktion im Interview ist künstlich und asymmetrisch (Lamnek 2005:335).

Als Erhebungsinstrument wurden auf die Erhebungseinheiten zugeschnittene Fragenkataloge erstellt (auf der Basis der in Zeiter (2011) verwendeten Fragenkataloge): einer für die Lehrenden von Dolmetsch- und Übersetzungskursen und einer für das Interview mit der Mitarbeiterin des Instituts für Slavistik, die ebenfalls Untersuchungen zu Bilingualen durchgeführt hat (vgl. Anhänge A.1 und A.2).

Der Fragenkatalog für die telefonisch befragten Lehrenden beginnt mit den Beobachtungen der Befragten in der Eignungsprüfung für die Studiengänge Dolmetschen und Übersetzen. Es werden weitere Fragen zu Kompetenzen der Bilingualen gestellt, die für die Translation wichtig sind, v. a. zur Sprachkompetenz, sowie zur Dolmetsch- und Übersetzungsleistung Bilingualer. Schließlich wird der Standpunkt der Interviewpartner zur Eignung Bilingualer als Translatoren erhoben. Die Mitarbeiterin des Instituts für Slavistik wird zu ihren Untersuchungen zu Russisch-Deutsch-Bilingualen in Deutschland befragt: zum Aufbau der Studie, zu der Anzahl der Teilnehmer, dem Hintergrund der Bilingualen, ihren Translationskompetenzen, der Übersetzungsleistung, der Nutzung beider Sprachen im Beruf und der Auffassung der Befragten zum Thema dieser Arbeit.

Mit offenen Fragen werden Fremdauskünfte über Bilinguale eingeholt. Dabei ist zu beachten, dass Fremdauskünfte nicht immer, aber oft weniger zuverlässig sind als Selbstauskünfte (vgl. auch Diekmann 2010⁴:474). Die Fragenkataloge enthalten Retrospektivfragen, die auf vergangene Ereignisse Bezug nehmen (ebd.:314).

Termine für die telefonische Befragung wurden per E-Mail vereinbart und der jeweilige Fragenkatalog vorher zugeschickt, um genauere Antworten zu erhalten. Es wurde versucht, die Reihenfolge und Formulierung der Fragen einzuhalten. Fragen, die sich während des Interviews als unnötig herausstellen, wurden ausgelassen oder angepasst. Sagte der Interviewte aus, noch keine Eignungsprüfungen durchgeführt zu haben, wurden weitere Fragen zur Eignungsprüfung weggelassen oder abgeändert. So sollten dann nicht die Beobachtungen zur Sprachkompetenz Bilingualer aus den Eignungsprüfungen, sondern aus dem Unterricht oder Prüfungssituationen geschildert werden. In anderen Fällen waren weitere Fragen zu den gegebenen Antworten erforderlich. Fragen, die im Katalog allgemein gehalten sind, wurden im Interview konkreter formuliert. Die „von Ihnen unterrichtete Sprache“ wurde so bspw. zu „Englisch“ oder „Russisch“ (vgl. auch die Audiodateien und Transkripte in den Anhängen B.1 und B.2 sowie C.1 bis C.3). Die drei Interviews fanden zwischen dem 9.10.2014 und dem 18.10.2014 statt und wurden aufgenommen.

4.2.2 Transkription

Es werden alle drei telefonisch durchgeführten Interviews ausgewertet. Als Grundlage dienen die gesamten Interviewtranskripte.

Diekmann rät zur inhaltsanalytischen Auswertung qualitativ erhobener Daten. Inhaltsanalyse definiert Früh (2011⁷) als „eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“. Dabei geht es sowohl um die Erhebung als auch um die Auswertung von Texten, Filmen, Bildern etc. Die Inhaltsanalyse wird auch als Text-, Bedeutungs- oder Dokumentenanalyse bezeichnet. Sie muss sich nicht zwingendermaßen auf den Inhalt beschränken, sondern es können auch formale Aspekte wie stilistische Merkmale untersucht werden (Diekmann 2010⁴:576). Das Ziel der Inhaltsanalyse besteht nach Mayring (2000:11) in der „Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“. Die Inhaltsanalyse basiert auf bestimmten Regeln, um die Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit zu gewährleisten. Die Analyse und Interpretation sei theoriegeleitet (ebd.:12). Für die Auswertung der telefonischen Befragung wird der Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) gewählt. Die Vorgehensweise wird im Folgenden beschrieben und mit der durchgeführten Befragung verknüpft.

Die Interviews mit L40 und L42 liegen als Diktiergerätaufnahme und in transkribierter Form vor (vgl. Anhänge B.1, B.2, C.1 und C.3). Das Interview mit dem Befragten L41 wurde lediglich in transkribierter Form beigelegt (vgl. Anhang C.2), um die Anonymität des Befragten B1 zu wahren, da sein Name im Interview erwähnt wird. Das Augenmerk liegt auf der inhaltlich-thematischen Ebene. Daher wurde die wörtliche Transkription in normales Schriftdeutsch, die nach Mayring (2016⁶:91) „weitestgehende Protokolltechnik“ gewählt. Satzbaufehler wurden aus Gründen der Leserfreundlichkeit korrigiert und der Stil bereinigt (vgl. ebd.). So wurde bei mehrmaligem Ansetzen zum Ausdruck eines Sachverhaltes nur eine Variante transkribiert und die mündliche Syntax an die schriftsprachlichen Regeln angepasst. Umgangssprachliche Formulierungen wie *drauf* wurden durch *darauf* ersetzt. Versprecher und Fehler, wie beim Gebrauch von Artikeln, wurden bereinigt. Parasitenlaute wie *äh*, *halt* sowie andere bedeutungslose Füllwörter, die beim Lesen (in der häufigen Anzahl) störend wirken, z. B. die häufige Nutzung von *also*, *eigentlich*, *oder so*, *jetzt*, *dann* usw., sowie Pausen gingen ebenfalls nicht in die Transkripte ein. Auch Wiederholungen der Antworten der Befragten durch den Interviewer bzw. dessen Reaktion mit *ja* bzw. *alles klar* (um zu weiteren Ausführungen zu ermuntern) wurden nicht notiert, sondern lediglich die Antworten an sich. Es wurden nur die Passagen transkribiert, die für diese Arbeit relevant sind. Die wenigen vorgenommenen Auslassungen, z. B. aufgrund

der Wiederholung einer Frage auf Wunsch des Befragten, wurden mit (...) gekennzeichnet. Bei diesem selektiven Protokollieren (vgl. ebd.:97ff.) wurde darauf geachtet, dass der für die Interpretation notwendige Kontext nicht verlorengeht (ebd.:99). ... weist auf einen unvollendeten Satz hin. Auf die Transkription von Lachen und sonstigen Geräuschen wurde verzichtet. *Hm* fand nur Eingang, wenn damit Zustimmung signalisiert wurde. Die Befragten wurden mit L40 bis L42, der Interviewer mit *I* bezeichnet. Zum Transkribieren wurde das Programm f5 genutzt, welches über eine variable Abspielgeschwindigkeit sowie ein einstellbares Rückspulintervall verfügt. Die Transkripte sowie alle anderen Anhänge sind der Arbeit ausschließlich in elektronischer Form beigelegt. Zu Illustrationszwecken folgt ein kurzer Auszug aus dem Transkript mit L40:

I: Welche Beobachtungen hast du zur mündlichen Kompetenz von Bilingualen gemacht?

L40: Ich habe beobachtet, dass sie besser Deutsch sprechen als Russisch. Viele von ihnen, vielleicht weil sie in dieser Umgebung sind und auch den Kindergarten oder die Schule hier besucht haben.

I: Gilt das nur für die aktive oder auch für die passive Kompetenz? Verstehen sie auch besser Deutsch als Russisch?

L40: Ja, sie verstehen auch besser Deutsch, aber das auch unterschiedlich. Es gibt auch Ausnahmen, die beide Sprachen gleich gut verstehen.

I: Wie gut verstehen sie allgemein Russisch?

L40: Einige sehr gut. Es gab auch Menschen, die sehr gut verstanden haben, aber nicht gut antworten konnten.

I: Also große Unterschiede zwischen der passiven und der aktiven Kompetenz im Russischen.

L40: Genau.

4.2.3 Inhaltsanalyse der Einzelfälle

Es werden Beobachtungen zum Hintergrund und zu Translationskompetenzen Bilingualer sowie zum Zusammenhang zwischen der Zweisprachigkeit und der Übersetzungs- bzw. Translationsleistung analysiert.

Die Interviews wurden nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) ausgewertet (vgl. Anhänge D.1 bis D.3). Mit dieser Methode wird das Textkorpus soweit reduziert, dass ein „überschaubares Abbild“ des Grundmaterials entsteht (Diekmann 2010⁴:608).

Bei zusammenfassenden Inhaltsanalysen fallen Auswertungs- und Kontexteinheiten zusammen (Mayring 2000:62). Dies ist hier jeweils der einzelne Fall. Die Kodiereinheiten bilden die Einheiten, die als Paraphrasen die Grundlage für die Zusammenfassung darstellen: alle vollständigen Aussagen der Befragten zu den unterrichteten Kursen bzw. zum Aufbau der durchgeführten Untersuchungen, zum Hintergrund der Bilingualen, zum Anteil von Bilingualen in Kursen bzw. zur Zahl Zweisprachiger in den Untersuchungen, im Bekanntenkreis, der Einschätzung von Translationskompetenzen und -leistungen Bilingualer sowie der Auffassung der Befragten zur Eignung Zweisprachiger als Übersetzer bzw. Dolmetscher. Im Zuge der Paraphrasierung wurden alle nicht bzw. wenig inhaltstragende Textbestandteile wie „ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende“ (ebd.) Formulierungen gestrichen, die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene übertragen und in eine grammatikalische Kurzform umgewandelt (vgl. ebd.).

Im Zuge der Generalisierung wurden möglichst allgemeine, aber für jeden Befragten spezifische Äußerungen zu seinen Beobachtungen zur Zweisprachigkeit und Translation zusammengefasst. So wurden die einzelnen Sprachen bspw. durch die Bezeichnungen *Umgebungssprache*, *Minderheitensprache* und *Fremdsprache* ersetzt. Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen, wurden belassen. Aussagen, die Unsicherheiten enthalten, wurden spätestens in diesem Schritt gestrichen. Im Rahmen der Reduktion wurden bedeutungsgleiche und auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht wesentlich inhaltstragende Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten gestrichen. Zentral inhaltstragende Paraphrasen wurden übernommen. Gleiche oder ähnliche Aussagen wurden zu einer Paraphrase gebündelt, ebenso wie Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand (vgl. ebd.). Zur Veranschaulichung sei wieder ein Auszug aus einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse angeführt:

Befragter	Seite	Nummer	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
L42	1f.	1	Untersuchung der Russischkenntnisse von ca. 50 bilingualen Erwachsenen durch Wortliste, Gespräch, Übersetzung, Test zu den Aspekten	Untersuchung der Russischkenntnisse von ca. 50 bilingualen Erwachsenen durch Wortliste, Gespräch, Übersetzung, Test zu den Aspekten	Untersuchung der Russischkenntnisse von ca. 50 bilingualen Erwachsenen durch Wortliste, Gespräch, Übersetzung, Test zu den Aspekten
	2	2	weniger grammatische Abweichungen bei Bilingualen mit längerem Schulbesuch in Russland	weniger grammatische Abweichungen bei Bilingualen mit längerem Schulbesuch im Land der Herkunftssprache	weniger grammatische Abweichungen bei Bilingualen mit längerem Schulbesuch im Land der Herkunftssprache; Abweichungen v. a. bei Deklinationen, einigen Verben der Bewegung
		3	vor allem Deklination von Abweichungen betroffen	vor allem Deklination von Abweichungen betroffen	
		4	einige Veränderungen bei Verben	einige Veränderungen bei Verben	
	3	5	eine Slawistik-Studentin unter den untersuchten Bilingualen	eine Slawistik-Studentin unter den untersuchten Bilingualen	
		6	seltene Anwendung von Russischkenntnissen der arbeitenden Probanden im Beruf und Alltag	seltene Anwendung von Kenntnissen der Minderheitensprache durch arbeitende Probanden im Beruf und Alltag	seltene Anwendung von Kenntnissen der Minderheitensprache durch arbeitende Probanden im Beruf und Alltag
	3f.	7	Schilderung der Eindrücke aus der Untersuchung von bilingualen Zwölfjährigen mit den Sprachen Deutsch und Russisch im Rahmen eines Verbundprojekts, die in Deutschland eingeschult wurden	Schilderung der Eindrücke aus der Untersuchung von bilingualen Zwölfjährigen mit den Sprachen Deutsch und Russisch im Rahmen eines Verbundprojekts , die in Deutschland eingeschult wurden	Schilderung der Eindrücke aus der Untersuchung von in Deutschland eingeschulten bilingualen Zwölfjährigen mit den Sprachen Deutsch und Russisch; Vermutung, dass sie beim Fremdspracherwerb von ihren Kenntnissen der Minderheitensprache profitieren können und darüber reflektieren, eher nicht bestätigt
	3	8	Vermutung, dass bilinguale Kinder beim Fremdspracherwerb von ihren	Vermutung, dass bilinguale Kinder beim Fremdspracherwerb von ihren	

			Russischkenntnissen profitieren können und darüber reflektieren, eher nicht bestätigt	Kenntnissen der Minderheitensprache profitieren können und darüber reflektieren, eher nicht bestätigt	
	4	9	auch Untersuchung der Russischkenntnisse der Eltern und des Wohnumfeldes	auch Untersuchung der Russischkenntnisse der Eltern und des Wohnumfeldes	
		10	bilinguale Kinder erwerben Russisch oft zusätzlich über Privatunterricht, selten Herkunftssprachenunterricht, einmal Fremdsprachenunterricht	oft zusätzlicher Erwerb der Minderheitensprache über Privatunterricht, selten Herkunftssprachenunterricht, einmal Fremdsprachenunterricht durch die Kinder	meist zusätzlicher Erwerb der Minderheitensprache über Privatunterricht, selten Herkunftssprachenunterricht, einmal Fremdsprachenunterricht
		11	Untersuchung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenz	Untersuchung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenz	
		12	ganz gutes Verstehen in Russisch	ganz gutes Verstehen in Minderheitensprache	ganz gutes Verstehen in Minderheitensprache

Tab. 1: Auszug aus der Analyse des Interviews mit L42

4.2.4 Auswertung

Anschließend wurde das Kategoriensystem im Sinne der oben genannten Punkte interpretiert. Dazu wurden induktiv Hauptkategorien gebildet (vgl. Anhang D.4), nach denen die reduzierten Aussagen zur besseren Vergleichbarkeit sortiert wurden.

Zwei Interviewte sind weiblich, einer männlich. Eine Person war zum Zeitpunkt der Befragung 28, eine andere 29 Jahre alt. Zwei Befragte arbeiteten am IALT bzw. hatten dort gearbeitet, eine andere am Institut für Slavistik der Universität Leipzig.

Die in den Interviews geschilderten Beobachtungen habe L40 in Übersetzungskursen aus dem Deutschen ins Russische gemacht, die Studierenden aller Fachrichtungen offen standen, L41 in Dolmetschkursen aus dem Deutschen ins Englische und in Prüfungen zusätzlich in der Sprachrichtung Englisch – Deutsch. Bei seinen Ausführungen zur schriftlichen Kompetenz bezog er sich auf eine bilinguale Übersetzerin im Bekanntenkreis. L42 stützte sich auf die Untersuchung der Russischkenntnisse von bilingualen Erwachsenen durch eine Wortliste, ein Gespräch, eine

Übersetzung sowie einen Test zu den russischen Aspekten. Außerdem schilderte die Befragte ihre Eindrücke aus der Untersuchung von in Deutschland eingeschulten zwölfjährigen Bilingualen mit den Sprachen Deutsch und Russisch, unter anderem durch Beobachtung. Bei ihnen wurde auch die Lesekompetenz in Russisch anhand eines Märchens und eines einfachen wissenschaftlichen Artikels untersucht.

L40 berichtet von einer sehr niedrigen Zahl von IALT-Studenten mit der Arbeitssprache Russisch. In den Kursen der Befragten habe es dagegen fast ausschließlich Bilinguale Studenten gegeben, die mit beiden Sprachen aufgewachsen waren. Darunter hätten sich keine Dolmetsch-Studierenden und zwei bis drei Studierende der Fachrichtung Übersetzen befunden. L41 wisse lediglich von einer von insgesamt ca. 170 Studierenden, dass sie bilingual war. L42 habe ca. 50 bilinguale Erwachsene untersucht.

L40 zufolge antworten Bilinguale ihren Eltern, die mit ihnen die Minderheitensprache sprechen, oft in der Umgebungssprache. Die bilinguale Studierende von L41 sei in der Kultur der Umgebungssprache aufgewachsen und habe den Grundschulunterricht in der Minderheitensprache besucht. Ein Elternteil habe mit ihr die Nichtumgebungssprache, seine Muttersprache, gesprochen. Dabei habe die Studentin von ihm auch Fehler gelernt. Die L42 bekannten Bilingualen hätten in der Minderheitensprache meist zusätzlich Privatunterricht oder selten Herkunftssprachenunterricht erhalten. Einer ihrer Studienteilnehmer habe Fremdsprachenunterricht besucht. Die erwachsenen Probanden würden ihre Kenntnisse der Minderheitensprache im Beruf und im Alltag selten anwenden.

Die produktive und rezeptive Kompetenz Bilingualer in der Umgebungssprache schätzt L40 als hoch ein und führt dies auf den häufigen Gebrauch zurück. Die mündliche und schriftliche Kompetenz seien ähnlich hoch. Auch L41 berichtet von einem „ganz gut[en]“ Hörverständnis in der stärkeren Sprache.

Bei der Studentin des Befragten L41 war nach dessen Einschätzung das Hörverständnis in der Minderheitensprache sogar schlechter als bei fast allen Kommilitonen. L42 beurteilt das Verstehen in der Minderheitensprache dagegen als „ganz gut“, L40 manchmal als „sehr gut“. Gelegentlich habe Letztere große Unterschiede zwischen der produktiven und der rezeptiven mündlichen Kompetenz in der Minderheitensprache festgestellt. Den Grund dafür sieht die Befragte in der deutlich höheren Nutzung der Umgebungssprache. L41 berichtet von einer natürlichen Aussprache in der Umgebungssprache. L42 habe in einigen Familien eine relativ niedrige Sprachkompetenz in der Minderheitensprache beobachtet, bei den meisten jedoch eine relativ hohe, vereinzelt sogar auf (nahezu) muttersprachlichem Niveau, was die Kommunikation in der Familie anbelangt. Die Sprechkompetenz Bilingualer sei wesentlich besser als die von

Fremdsprachenlernern. Manchmal sei jedoch ein leichter Akzent oder eine ungewöhnliche Wortfolge im Vergleich zu Monolingualen der Minderheitensprache bemerkbar. Bilinguale hätten einen großen Wortschatz. Bei einem längeren Schulbesuch im Land der Herkunftssprache würden Einwanderer in dieser Sprache weniger grammatische Abweichungen aufweisen. Solche Abweichungen seien v. a. bei Deklinationen und z. T. Verben der Bewegung festzustellen. L41 beschreibt die schriftliche Kompetenz der bilingualen Übersetzerin in seinem Bekanntenkreis als sehr hoch, aber nicht als muttersprachlich. L42 bewertet das Leseverständnis als „ganz gut“. Die mündliche Kompetenz sei höher als die schriftliche (L40, L42). Dies liege an der wenigen Übung im Schreiben (L42). Bilinguale würden langsam tippen (L40), Fehler in den Bereichen Orthografie (L40, L42) und Grammatik (L40) begehen und ähnlich bzw. gleich aussehende Buchstaben in der Umgebungs- und Minderheitensprache verwechseln (L42).

Das Dolmetsch-Studium habe bei der Studentin von L41 länger gedauert. Sie habe erst ihre Schwächen in der Minderheitensprache erkennen müssen.

Die Vermutung in der von L42 beschriebenen Untersuchung bilingualer Zwölfjähriger, dass sie beim Fremdspracherwerb von ihren Kenntnissen der Minderheitensprache profitieren und darüber reflektieren, habe sich „eher nicht“ bestätigt.

Bilinguale seien oft in die Kultur der Umgebungssprache integriert (L40), würden aber z. T. Traditionen der Herkunftskultur beibehalten (L40, L42). Meist hätten sie Märchen der Herkunftskultur gelesen und würden in dieser Sprache auch fernsehen. L40 zufolge kennen Bilinguale aufgrund ihrer zweisprachigen Erziehung beide Kulturen relativ gut. L42 hat bei Bilingualen allerdings weniger Kenntnisse in der Herkunftskultur als in der Kultur der Umgebungssprache festgestellt, insbesondere auf den Gebieten Geschichte, Geografie, Sport.

L42 habe beobachtet, dass Bilinguale schnell von einer Sprache in die andere wechseln können, und zwar schneller als Monolinguale (L40). Dabei würde Bilingualen der Wechsel aus der schwächeren in die stärkere Sprache leichter fallen als umgekehrt. L41 berichtet hingegen, dass seine bilinguale Studentin mehr Schwierigkeiten beim „Umschalten“ gehabt habe als Monolinguale. Während L40 sowie L41 keine parasprachlichen Änderungen beim Sprachwechsel beobachtet haben, nennt L42 eine höhere Sprechgeschwindigkeit in der Umgebungssprache aufgrund der Sprachkompetenz.

Eine bilinguale Translatorin im Bekanntenkreis von L40 habe die Nichtumgebungssprache nicht studiert, manche hätten diese Sprache als B-Sprache gewählt, wie im Fall der bilingualen Studentin von L41 und der Bekannten von L42. Die Umgebungssprache fungiere als A-Sprache. L41 berichtet von einer Bilingualen, die hauptsächlich in die Nichtumgebungssprache

übersetze. Ihre weiteren Arbeitssprachen würden die Umgebungssprache und zwei Fremdsprachen umfassen.

Die Leistung seiner Studentin beim Dolmetschen aus der schwächeren in die stärkere Sprache beschreibt L41 als besser als in der umgekehrten Richtung. Es würden jedoch immer wieder inhaltliche Fehler auftreten sowie viele Interferenzen aus der Ausgangssprache. Letzteres treffe auch auf das Dolmetschen aus der stärkeren in die schwächere Sprache zu. Hierbei sei die Leistung dieser Studentin relativ schlecht. Sie klinge unnatürlich. Die Studentin sei durch das gleichzeitige Sprechen und Hören überfordert gewesen.

L40 hat die Erfahrung gemacht, dass Bilinguale gute Leistungen beim Übersetzen in die Minderheitensprache erbringen würden. Sie würden lexikalisch richtige Entscheidungen treffen. Fehler würden bei ihnen nicht häufiger auftreten als bei Monolingualen in der Fremdsprache. L40 dagegen habe beobachtet, dass Bilinguale in Übersetzungsübungen Strukturen aus der Umgebungssprache übernehmen würden, lexikalische Schwierigkeiten hätten, z. T. falsch denklिनieren oder Umgangssprache verwenden würden, wenn Standardsprache zu erwarten sei.

L40 nennt zwei bilinguale Dolmetscherinnen im Bekanntenkreis, die beide erfolgreich seien. Auch ein bilingualer Kollege von L41 sei nach anfänglichen Schwierigkeiten „ziemlich erfolgreich“. Den Grund sieht der Befragte sowohl in der Mehrsprachigkeit als auch in dessen Ehrgeiz und Networking. L42 kenne viele bilinguale Dolmetscherinnen. Diese seien „ziemlich bis sehr erfolgreich“ im Gesprächs- und Simultandolmetschen. Die Befragte führt den Erfolg auf die Bilingualität zurück.

L42 kenne außerdem viele bilinguale Übersetzer, L41 eine. Diese sei „ziemlich erfolgreich“. Die ungefähr vier bilingualen Übersetzer, die L40 einfielen, seien sehr erfolgreich. Den Grund sieht die Befragte in der Zweisprachigkeit, Bikulturalität und in der umfassenden Erfahrung mit den Arbeitssprachen.

Lediglich L41 stimmt zu, dass Bilinguale als Dolmetscher nicht geeignet seien. Es seien auch die Fähigkeit zur Translation und regelmäßige Auslandsaufenthalte für eine hohe Sprachkompetenz erforderlich. Laut L40 und L42 sind Bilinguale als Dolmetscher geeignet. Dies begründen sie mit der mündlichen Übung zu Hause (L40) und Vorteilen in der Beherrschung der Idiomatik in der Nichtumgebungssprache im Vergleich zu Fremdsprachenlernern.

L42 äußert sich außerdem zur Eignung als Übersetzer. Auch für diesen Beruf seien Bilinguale geeignet. Das Übersetzen sei allerdings mit mehr Aufwand verbunden, da schriftliche Fehler stärker ins Gewicht fallen.

4.3 Schriftliche Befragung

4.3.1 Planung und Vorbereitung der Erhebung

Auch den Fragebögen wurde eine Definition von *Zweisprachigkeit* im Sinne dieser Studie vorangestellt, um Missverständnissen vorzubeugen. Da die schriftliche Befragung ausschließlich unter Studierenden translatorischer Studiengänge sowie unter Lehrenden von Dolmetsch- und Übersetzungskursen durchgeführt wurde, wurde anfangs davon ausgegangen, dass Termini wie *A-, B- und C-Sprachen* den Befragten bekannt sind. In zwei Fällen führte dies allerdings zu nicht nachvollziehbaren Angaben in Bezug auf die Arbeitssprachen, da eine Fremdsprache als A-Sprache eingetragen wurde (B13, B21). Solche Missverständnisse wurden durch Nachfragen ausgeräumt und in den Fragebogen eine kurze Erklärung zu den Arbeitssprachen von Translatoren aufgenommen.

Das Erhebungsinstrument erhält man aus einer geeigneten Zusammenstellung der Messoperationen für sämtliche Variablen (Diekmann 2010⁴:194). Auf der Grundlage der Untersuchung in Zeiter (2011) wurde ein Fragebogen für die schriftliche Befragung bilingualer Studenten und Absolventen der Studiengänge Dolmetschen und Übersetzen erstellt. Zudem wurde ein schriftlicher Fragebogen für die Befragung von Lehrenden erarbeitet.

Auch hier sind die Untersuchungseinheiten Individuen (vgl. Diekmann 2010⁴:194), und zwar (ehemalige) bilinguale Studenten translatorischer Studiengänge.

In diesem Schritt sollte auch darüber nachgedacht werden, ob Vergleichs- oder Kontrollgruppen explizit berücksichtigt werden (ebd.:194). Die Befragung wird nur unter Bilingualen, jedoch nicht unter Monolingualen durchgeführt, da es nicht das primäre Ziel dieser Arbeit ist, Zweisprachige mit Einsprachigen zu vergleichen, sondern die Eignung bzw. Nichteignung Ersterer als Translatoren im Vordergrund steht. Die Eigeneinschätzung von Bilingualen wird durch die Erfahrung von Lehrenden als Außenstehende ergänzt.

Die Stichprobe stellt eine „Auswahl von Elementen der Grundgesamtheit“ dar (ebd.:376), bei der Befragung also eine Auswahl (angehender) Translatoren sowie Lehrender von Dolmetsch- und Übersetzungskursen. Die Elemente der Population, auf die sich diese Auswahl bezieht und die für das Sample somit in Frage kommen, werden als *Erhebungseinheiten* bezeichnet (vgl. auch Diekmann 2010⁴:376). Diese umfassen in der Befragung die Elemente der Grundgesamtheit an den kontaktierten Hochschulen.

Im Stichprobenverfahren wird vorgegeben, wie die Erhebungseinheiten auszuwählen sind. Da-

bei wird die Art der Stichprobe durch das Forschungsziel bestimmt (vgl. ebd.:195). Während mit der Wahrscheinlichkeitsauswahl (Zufallsauswahl) und der bewussten Auswahl Parameter der Population geschätzt werden können, eignet sich die willkürliche Auswahl für die Prüfung von Zusammenhangshypothesen (ebd.:328). Deshalb wurde die willkürliche Auswahl in Verbindung mit der Nominaltechnik (für Stichproben bei besonderen Grundgesamtheiten) und dem Schneeballverfahren zur Prüfung der Arbeitshypothesen angewendet. Es kamen also keine stichprobentechnischen Kriterien zum Einsatz (vgl. ebd.: 397). Bei der Befragung der Bilingualen wurden zunächst ehemalige Kommilitonen und Kollegen aus dem Bekanntenkreis kontaktiert. Manche Befragten (z. B. B70, B56, B36, L40) benannten weitere für die Studie infrage kommende Personen (Nominaltechnik; vgl. ebd.:400). Lehrende wurden über die auf der Internetpräsenz der jeweiligen Dolmetsch- und Übersetzungsinstitute genannten E-Mail-Adressen direkt und/oder über die Verteiler der Sekretariate angeschrieben. Einige befragte Lehrende (L21, L10) leiteten Fragebögen an ihnen bekannte bilinguale Studierende weiter (Schneeballverfahren). Böltken (1976:21f.) kritisiert die mangelnde Repräsentativität solcher Stichproben, da die Erhebungsgesamtheit nicht der Grundgesamtheit entspreche. Dies ist allerdings auch nicht das Ziel dieser Arbeit. Tendenzen hingegen können mit diesem Stichprobentyp aufgezeigt werden.

Die Erhebungseinheiten (und falls diese verschieden von den Untersuchungseinheiten waren – also im Falle der Befragung unter den Lehrenden –, auch die Untersuchungseinheiten) wurden zu Beginn der Befragung kurz beschrieben, sodass Personen, auf die die beschriebenen Kriterien nicht zutrafen, sich sogleich ausschließen konnten.

Der Stichprobenumfang umfasst die Zahl der ausgewählten Elemente. Es wurden 78 bilinguale Studenten und Absolventen der Fachrichtungen Dolmetschen und Übersetzen sowie 43 Lehrende schriftlich befragt, wobei zwei Personen an beiden Befragungen teilnahmen, da sie sowohl zweisprachig aufgewachsen waren als auch zum Zeitpunkt der Erhebung Dolmetschen bzw. Übersetzen unterrichteten.

Ein neu erarbeitetes Erhebungsinstrument sollte stets in einem Pretest erprobt werden (ebd.:195). In den meisten Fällen erfordere die Erstellung eines geeigneten Instruments mindestens zwei Pretests. Zeigen sich im Pretest Probleme, weil sich z. B. Fragen als unverständlich oder mehrdeutig erweisen, ist das Erhebungsinstrument entsprechend anzupassen (ebd.).

Es wurde ein Fragebogen für die Befragung von bilingualen Studierenden und Absolventen translatorischer Fachrichtungen sowie ein weiterer Fragebogen für die Befragung von Lehrenden von Dolmetsch- und Übersetzungskursen erarbeitet.

Als Grundlage für ersteren diente der Fragebogen aus der oben erwähnten Pilotstudie in Zeiter

(2011). Er wurde um Fragen zur Einschätzung der Übersetzungsleistung und der Beurteilung zur Eignung Bilingualer als Übersetzer erweitert (äquivalent zu den entsprechenden Fragen zum Dolmetschen). Wurde in der Pilotstudie stets nach dem Dolmetschen in Verbindung mit Deutsch gefragt, so richtete sich das Augenmerk in dieser Untersuchung allgemein auf die Translationsleistung in Verbindung mit der A-Sprache (vgl. Kapitel 3.5.1), um auch Personen mit anderen Basissprachen in die Befragung mit aufnehmen zu können. Die Befragten sollten also zunächst ihre Arbeitssprachen angeben und später die Dolmetsch- bzw. Übersetzungsleistung aus ihrer B-Sprache in die A-Sprache etc. einschätzen. Nach Rücklauf der ersten Fragebögen wurde die Abfrage einiger zusätzlicher Informationen in den Fragebogen aufgenommen, wie die Umgebungssprache, die konkrete Studienrichtung und das Aufwachsen mit älteren Geschwistern. Zur Einschätzung von Kompetenzen wurden später Skalen eingeführt und die Komponente „Kulturkompetenz“ wurde aufgespalten in die Kenntnis der Kulturen, mit denen die Befragten aufgewachsen sind, die Kompetenz in den Kulturen der (anderen) Arbeitssprachen und die Sensibilisierung für die Problematik der interkulturellen Kommunikation. Was die Reihenfolge der Sprachen anbelangt, wurde verstärktes Augenmerk darauf gelegt, zunächst die Fragen zum sprachlich-biografischen Hintergrund zu stellen und dann erst mit der Einschätzung der einzelnen Kompetenzen zu beginnen (vgl. Anhang E.1 zur letzten Version).

Der Fragebogen für Lehrende wurde im Pretest an mehrere Testpersonen verschickt, die ihn probeweise ausfüllten und sich zur Verständlichkeit der Fragen sowie zur Übersichtlichkeit des Fragebogens äußerten. Diese Hinweise wurden in der überarbeiteten Version gegebenenfalls umgesetzt, um das Erhebungsinstrument zu verbessern. An bestimmten Stellen wurden mehr Antwortmöglichkeiten vorgegeben. So kann z. B. auf die Frage „Beherrsch(t)en Ihre (ehemaligen) bilingualen Studierenden (bzw. der/die eine Studierende) die stärkere Sprache so gut wie Monolinguale dieser Sprache?“ nicht mehr nur mit „Ja“ oder „Nein“ geantwortet werden, sondern mit „Ja, (alle)“, „Die meisten“, „Etwa die Hälfte“, „Die wenigsten“, „Nein, (niemand)“, „Die Bilingualen sind/waren diesbezüglich sehr verschieden“ (mit der Möglichkeit, die Antwort an dieser Stelle zu spezifizieren), „Dies kann ich nicht einschätzen“ und „Sonstiges“ (ebenfalls mit der Möglichkeit, dies zu erläutern). Außerdem wurden nach dem Pretest mehr Hinweise zum Überspringen nicht zutreffender Fragen eingebaut. Trotz des durchgeführten Pretests musste der Fragebogen im Laufe der Datenerhebung erneut angepasst werden, weil auffiel, dass z. B. bei der Frage nach dem beruflichen Erfolg der bilingualen Translatoren im Bekanntenkreis mehr Antwortmöglichkeiten benötigt werden. Infolgedessen wurden Optionen wie „Unterschiedlich erfolgreich“ (mit der Möglichkeit zur Spezifizierung) und „Ich weiß es nicht“ ergänzt (vgl. Anhang E.2 zur letzten Version).

Mit dem Fragebogen, der sich an Bilinguale richtet, werden nach einer kurzen Erklärung zur Verwendung wichtiger Termini im Rahmen dieser Untersuchung zunächst persönliche Angaben, die Hochschule, Studienrichtung und Umgebungssprache zum Zeitpunkt der Befragung erfasst. Es folgen Fragen zum sprachlich-biografischen Hintergrund, zu translationsrelevanten Kompetenzen, insbesondere der Kompetenz in den außerinstitutionell erworbenen Sprachen, zu den Arbeitssprachen, zur Translationsleistung und zur Einstellung zum Untersuchungsgegenstand. Zum Schluss können weitere Anmerkungen gemacht werden.

Auch dem Fragebogen, der sich an Lehrende richtet, ist eine kurze Definition wesentlicher Termini vorangestellt. Im ersten Teil werden Informationen zu den für die Untersuchung relevanten Kursen und den außerinstitutionell erworbenen Sprachen der Bilingualen erhoben (Teil I). In Teil II werden Bilinguale behandelt, die mit den beiden Sprachen aufgewachsen sind, die Gegenstand der Lehrveranstaltungen sind bzw. waren, also z. B. Spanisch-Deutsch-Zweisprachige in Übersetzungskursen aus dem Deutschen ins Spanische. Teil III befasst sich mit Bilingualen, die mit nur einer der Sprachen des jeweiligen Dolmetsch- bzw. Übersetzungskurses aufgewachsen sind, wie mit Russisch-Deutsch-Bilingualen in Kursen zum Dolmetschen aus dem Englischen ins Deutsche. In beiden Teilen wird jeweils die Beobachtung zur Sprachkompetenz und Translationsleistung der Bilingualen erfragt. Teil IV richtet sich wieder an alle Befragten. Dort sollen sie Angaben zur Kulturkompetenz von Bilingualen, zum Sprachwechsel und zum Zusammenhang zwischen der Zweisprachigkeit und Translation machen. Schließlich gibt es auch hier die Möglichkeit zu weiteren Anmerkungen.

Die schriftliche Befragung ist aufgrund der feststehenden Reihenfolge der Fragen und oft vorgegebenen Antwortmöglichkeiten strukturierter als die telefonischen Interviews und somit auch objektiver und reliabler (vgl. Diekmann 2010⁴:437f.). Befragte haben mehr Zeit, über die Fragen nachzudenken (vgl. auch ebd.:514). Die Ergebnisse stehen in einem geringeren Zusammenhang mit dem Messinstrument und der Person, die damit die Datenerhebung durchführt (vgl. ebd.:249f.). Aber auch schriftliche Befragungen haben einige Nachteile. So kann bei Verständnisschwierigkeiten keine Hilfestellung gegeben werden. Es ist nicht sicher, ob auch wirklich die Zielperson den Fragebogen ausfüllt (ebd.:514f.).

Um in der schriftlichen Befragung den Blick auf das Thema nicht zu sehr einzuschränken und auch Aspekte jenseits vorgegebener Kategoriensysteme nicht (vollständig) auszublenden, wurde auch in den Fragebögen auf offene Fragen zurückgegriffen (z. B. Fragen 1, 4-5, 22, 28, 29, 34-36, 38-40, 42 im Fragebogen für Bilinguale; vgl. Anhang E.1; z. B. Fragen 6, 12-14, 17-19, 26 und 28 im Fragebogen für Lehrende; vgl. Anhang E.2), sodass für die Befragten hier eine freie Formulierung der Antworten möglich war. Teilweise wurden halboffene Fragen (un-

ter anderem Fragen 2, 17, 26 und 33 im Fragebogen für Bilinguale; Fragen 3 und 7 im Fragebogen für Lehrende) mit der Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ und geschlossene Fragen (z. B. Fragen 10 und 18 im Fragebogen für Bilinguale) gestellt. Manchmal sind Mehrfachnennungen möglich (z. B. Fragen 2, 17, 26, 37 im Fragebogen für Bilinguale bzw. Fragen 7, 23 im Fragebogen für Lehrende, vgl. Anhänge E.1 und E.2). Geschlossene Fragen haben im Gegensatz zu offenen unter anderem den Vorteil, dass die Antworten leichter vergleichbar sind, die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität höher, der Zeitaufwand für den Auswertenden, aber auch für die Befragten geringer ist (vgl. auch ebd.:477), wodurch diese eher geneigt sein werden, an solch einer Untersuchung teilzunehmen. Halboffene Fragen sind ein Kompromiss zwischen offenen und geschlossenen Fragen (ebd.:478). Für Bewertungen wurden z. T. Skalen eingesetzt (z. B. Fragen 19 und 21 im Fragebogen für Bilinguale; Fragen 8, 10, 20 im Fragebogen für Lehrende).

Fragen, die nur von einer Teilmenge der Befragten zu beantworten sind, wurden Filterfragen vorgeschaltet (z. B. Fragen 12, 28, 30-32 im Fragebogen für Bilinguale; Fragen 3, 5, 11, 16, 26, 28 im Fragebogen für Lehrende).

Bei der Befragung der Lehrenden wurden Fremdauskünfte, mit den Fragebögen für Zweisprachige Selbstauskünfte eingeholt. Da Erstere z. T. ihre Beobachtungen zu mehreren Bilingualen schildern, wurden in die Fragebögen für Lehrende mehr Anmerkungsfelder eingebaut, um gegebenenfalls Differenzierungen beim Ausfüllen zu ermöglichen (vgl. auch ebd.:514f.) (z. B. bei den Fragen 8, 10, 15, 20). Auch die Fragebögen enthalten unter anderem Retrospektivfragen, z. B. zur zweisprachigen Erziehung der Befragten.

Diekmann (2010⁴:479-483) fasst folgende Grundregeln zur Formulierung von Fragen zusammen:

1. Fragen sollten kurz, verständlich und hinreichend präzise sein.
2. Sie sollten in Hochdeutsch gestellt werden; auf bürokratische Verrenkungen sollte verzichtet werden.
3. Von doppelten Verneinungen ist abzusehen.
4. Die Antwortkategorien, v. a. von geschlossenen Fragen, sollten disjunkt, erschöpfend und präzise sein.
5. Stark wertbesetzte Begriffe sind zu meiden.
6. Von mehrdimensionalen Fragen sollte abgesehen werden.
7. Direkte Fragen sind vorzuziehen.
8. Es sollten keine Suggestivfragen gestellt werden.
9. In Fragebatterien empfiehlt sich, die Items in unterschiedliche Richtungen zu polen.

10. Eine Überforderung der Befragten sollte vermieden werden.

An diesen Grundregeln orientierten wir uns bei der Erarbeitung der Fragebögen.

4.3.2 Datenerhebung

Der Zusammenstellung des Erhebungsinstruments und dem Pretest folgt die Datenerhebung bzw. „Feldarbeit“ (vgl. auch ebd.:196).

Potenzielle Studienteilnehmer wurden über verschiedene Kommunikationskanäle kontaktiert: per SMS, über ihre private (bzw. berufliche) E-Mail-Adresse (wobei diese z. T. vorher über das Internet oder gemeinsame Bekannte recherchiert wurde) und soziale Netzwerke (Xing, Facebook und mixxt). Auch der Fragebogen wurde als Anhang in E-Mails oder persönlichen Nachrichten in sozialen Netzwerken verschickt. Diekmann (2010⁴:521f.) spricht bei solchen schriftlichen Befragungen von einer „Online-Befragung“, die man auch zur „selbstadministrierten“ Befragung (Bosnjak 2002:7, zit. n. Diekmann 2010⁴:522) zählen kann.

Der erste Fragebogen für Bilinguale wurde am 17.10.2014 verschickt. Zunächst wurde der Fragebogen an bilinguale Absolventen im eigenen Bekanntenkreis gesendet. Z. T. wurden die befragten Bilingualen und Lehrenden sowie die Europäische Akademie Otzenhausen auch um die Weiterleitung des Fragebogens gebeten, wenn sie weitere potenzielle Teilnehmer kannten. Ein Lehrender sammelte die ausgefüllten Fragebögen seiner Studierenden und übermittelte diese in anonymisierter Form. Um möglichst viele Studierende zu erreichen, wurden die Fachschaftsräte der Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, an denen Studiengänge im Bereich Dolmetschen bzw. Übersetzen angeboten werden, gebeten, den Fragebogen über ihre Verteiler weiterzuleiten. Manchmal verwiesen die Fachschaftsräte auf die dafür zuständigen Personen, die daraufhin ebenfalls kontaktiert wurden. Einige Institute erfragten weitere Informationen, etwa zu den Hypothesen. Alternativ machten manche einen Aushang oder Werbung auf Facebook. Ein Fachschaftsrat verwies auf ein Forum, über welches die Studierenden des Instituts erreicht werden könnten. Die kontaktierten Personen wurden i. d. R. zweimal an die Befragung erinnert, um den Rücklauf zu erhöhen (vgl. auch Diekmann 2010⁴:519).

Bei Unklarheiten zu den im Fragebogen gemachten Angaben wurden weitere Informationen von den Befragten eingeholt. So wurde z. B. B42 gebeten auszuführen, wie sich die Kompetenz in der schwächeren Sprache im Laufe des Studiums verbessert hat, wenn diese Sprache gar nicht studiert wurde und warum sie als Studienfach nicht infrage kam. Meist wurden solche

Nachfragen beantwortet, in manchen Fällen blieb die Antwort allerdings aus (z. B. bei B46). Ein Befragter war aus gesundheitlichen Gründen nicht in der Lage, den Fragebogen selbst auszufüllen. Ihm wurden die Fragen am Telefon vorgelesen und die jeweiligen Antworten angekreuzt bzw. notiert und im Anschluss an der entsprechenden Stelle im Fragebogen eingetragen. Manche Bilinguale und Lehrende nannten (weitere) Personen, von denen sie meinten, dass diese bilingual aufgewachsen seien. Diese Personen wurden daraufhin per E-Mail kontaktiert, sofern ihre Adressen vorlagen. Andernfalls wurden sie in den sozialen Medien Xing und Facebook bzw. allgemein über Suchmaschinen im Internet recherchiert. Allerdings stellte sich bei vielen Personen, die aufgrund der Nominaltechnik kontaktiert wurden, heraus, dass sie laut der Definition in dieser Arbeit nicht zweisprachig aufgewachsen waren.

Zwischen dem 21.10.2014 und dem 06.12.2016 sind 78 ausgefüllte Fragebögen von Bilingualen eingegangen.

Außerdem wurden Lehrende kontaktiert, die an deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen Dolmetschen bzw. Übersetzen unterrichteten bzw. unterrichtet hatten. Darüberhinaus wurden sowohl Lehrende des Instituts für Arabistik sowie für Slavistik der Universität Leipzig als auch Lehrende aus dem Bekanntenkreis des *Institut Supérieur des Traducteurs et Interprètes* (ISTI) und der *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) um die Teilnahme an der Befragung gebeten, ebenso wie die von ihnen genannten Ansprechpartner. Der entsprechende Fragebogen wurde ab dem 16.11.2014 verschickt. Die E-Mail-Adressen der Lehrenden wurden den Mitarbeiterverzeichnissen auf den Internetpräsenzen der Dolmetsch- und Übersetzungsinstitute entnommen. Z. T. wurde der Fragebogen (zusätzlich) über das jeweilige Sekretariat weitergeleitet. Es wurden auch einige Lehrende gebeten, den Fragebogen an weitere Lehrende weiterzuleiten. Andere Lehrende leiteten den Fragebogen von sich aus an Kollegen weiter, die ihres Erachtens besser Auskunft geben konnten.

Auch Personen, die die Fragebögen weitergeleitet haben, wurden gebeten, an die Befragung zu erinnern, wenn die Kontaktdaten der potentiellen Befragten nicht vorlagen. Zwischen dem 17.11.2014 und dem 19.11.2015 schickten 43 Lehrende den Fragebogen ausgefüllt zurück.

4.3.3 Datenauswertung

Die Analyse der beiden Umfragen erfolgte mithilfe von Microsoft Excel 2016, v. a. in Hinblick auf die Errechnung von Minima, Maxima, Mittelwerten, Medianen, die Erstellung von Dia-

grammen und die Errechnung von Häufigkeiten (durch entsprechende Umsortierung der Daten).

4.3.3.1 Datenübertragung und Datenaufbereitung

Zunächst wurden die Daten aufbereitet. Dazu wurden sie in eine Excel-Tabelle (Anhang H.1, Tabelle1) übertragen. Als Grundlage dient jeweils die letzte Version des Fragebogens (vgl. Anhänge E.1 und E.2).

Die auszuwertenden Fragebögen der bilingualen Studenten und Absolventen wurden zunächst anonymisiert. Dazu wurden sie mit dem Buchstaben *B* für *Bilinguale* und jeweils einer Zahl von 1 bis 76 bezeichnet (vgl. Anhang F zu den ausgewerteten Fragebögen).

Die Fragen dienen (in verkürzter Form) als Variablen (zur Erläuterung der Kurzform der Variablen vgl. Anhang H.1, Tabelle2), die Antwortoptionen als Ausprägungen. Die Frage „Gibt es bei euch eine Familiensprache, die für gewöhnlich gesprochen wird, wenn ihr alle drei (plus eventuell Geschwister) zusammen seid?“ z. B. wurde in der Tabelle als Variable mit dem (verkürzten) Variablennamen „Nutzung Familiensprache“ erfasst. Enthalten Antwortoptionen Felder für zusätzliche Informationen, wurden diese vorgegebenen Antwortmöglichkeiten als weitere Variablen und die darin gemachten Angaben als deren Ausprägung betrachtet. Wird etwa danach gefragt, ob beide Sprachen gleich gut beherrscht werden, und kann der Befragte zwischen den Optionen „Ja“ und „Nein, ... ist meine stärkere Sprache“ auswählen, bilden „ja“ und „nein“ die Ausprägungen der Variablen „balancierte Zweisprachigkeit“. Die genaue Angabe der Sprache wurde als Ausprägung der Variablen „stärkere Sprache“ eingetragen. Wurden in offenen Antworten mehrere Angaben gemacht, z. B. zu verschiedenen gelesenen Textsorten, wurden mehrere Variablen gebildet, also z. B. „Textsorte 1“, „Textsorte 2“ etc., und die Eintragungen – in diesem Beispiel die Bezeichnungen der Textsorten – wie im Fragebogen genannt, als Ausprägung einer dieser Variablen eingetragen. Drückte ein Befragter bei offenen Antworten denselben Sachverhalt auf mehrere Arten aus, etwa im Falle von „Lexik“ und „Wortschatz“, wurde dies nur einmal erfasst.

Im Fall von fehlenden Angaben oder eines Strichs anstelle einer Antwort wurde die entsprechende Zelle in Tabelle1 leer gelassen, ebenso wenn ein Befragter z. B. zur Einschätzung seiner Dolmetschleistung angab, kein Dolmetschen zu studieren. Bei Mehrfachantworten bildet jede Antwortoption eine Variable mit der Ausprägung „ja“, wenn die Antwort angekreuzt wurde. Hatte der Befragte hier kein Kreuz gesetzt, blieb das entsprechende Feld im Datenfeld leer.

Verwies der Befragte auf bereits gegebene Antworten (z. B. „siehe Frage 33“), wurden diese Antworten (nicht die Verweise) in das Datenfeld kopiert. Wurde auf eine Frage, die sich auf das Übersetzen bezieht z. B. mit „analog zu ...“ unter Bezugnahme auf eine Frage zum Dolmetschen geantwortet, wurde die Antwort kopiert und „Dolmetschen“ an den entsprechenden Stellen durch „Übersetzen“ ersetzt.

Antworten wie „wahrscheinlich ... aber eher unbewusst“ wurden so gewertet, als sei die Frage nicht beantwortet worden (vgl. Anhang F, B18, Frage 32). Beantwortete ein Befragter Fragen, die er aufgrund seiner Antwort in einer vorhergehenden Filterfrage nicht zu beantworten gebraucht hätte, wurden diese Antworten nicht gewertet, weil davon ausgegangen wurde, dass der Hinweis zum Überspringen der sich an die Filterfrage anschließenden Frage(n) überlesen wurde. Wurden Daten in einem anderen Format als erbeten angegeben (wie die Anzahl der pro Jahr gelesenen Bücher statt der Anzahl der pro Woche gelesenen Seiten), wurden diese, wenn möglich, in die angegebene Einheit umgerechnet bzw. andernfalls als fehlende Angabe gewertet. So wurde bspw. die Angabe zum Zurückliegen des Studienabschlusses in Monaten statt in Jahren durch 12 geteilt und das Ergebnis im Datenblatt erfasst.

Gab ein Befragter mehrere Hochschulen an, wurde dies nur gewertet, wenn sich diese im selben Sprachraum befanden. Andernfalls wurde von (ein- oder zweisemestrigen) Auslandsaufenthalten ausgegangen, die nicht in die Excel-Datei übertragen wurden.

Da anfangs nach dem formellen Erwerb der schwächeren, nach einer späteren Überarbeitung des Fragebogens nach dem Erwerb der Nichtschulsprache gefragt wurde, wurde bei den Befragten, die erstere Version ausgefüllt hatten, zur besseren Vergleichbarkeit ebenfalls die Daten zum Erwerb der Nichtschulsprache eingetragen, wenn dies aus dem Fragebogen (z. B. bei B13, B14, B31) bzw. der Korrespondenz (B13) hervorging. Gegebenenfalls wurden die betreffenden Befragten diesbezüglich noch einmal kontaktiert. War dies aus persönlichen Erzählungen des Befragten vor der Anfertigung der Arbeit bekannt, wurde dies entsprechend selbstständig eingetragen, z. B. im Fall von B1, der 2011 unter anderem berichtet hatte, dass er in Luxemburg die Hälfte der Schuljahre in Deutsch, die andere in Französisch absolviert hatte.

Sieht ein Befragter Aspekte bzw. Sprachrichtungen, in denen die Zweisprachigkeit das Dolmetschen oder Übersetzen einerseits erleichtert, andererseits erschwert, wurde dies im Datenblatt als „komplexer Zusammenhang“ erfasst.

(Zusätzliche) Informationen, die an einer anderen als der im Fragebogen dafür vorgesehenen Stelle gegeben worden sind, wurden in Excel an die für die Information vorgesehene Stelle eingetragen. Gab ein Befragter, der im Feld „Studienrichtung“ keine Angaben gemacht hatte, z. B. an, seine Dolmetschleistung nicht beurteilen zu können, weil er Translatologie studiere,

wurde unter „Studienrichtung“ die Option „Übersetzen“ eingetragen. Passte eine Antwort in ein Erläuterungsfeld für die Antwortoption „Sonstiges“, wurde zudem in Excel unter Sonstiges „ja“ eingetragen, auch wenn es im Antwortbogen des Befragten nicht angekreuzt war, weil er die Information an einer anderen Stelle bereitgestellt hatte. Antwortete ein Befragter z. B. auf die Frage, welche Sprache er mit seiner Mutter spreche, mit „Deutsch, Niederländisch wurde nur mit den Großeltern und der restlichen Verwandtschaft gesprochen“ (Fall B7, Frage 6.a; vgl. Anhang F), wurde der nach dem Komma folgende Teil der Antwort unter „Sonstiges“ als Erklärung eingetragen, wie diese Person zweisprachig aufgewachsen ist und damit auch „ja“ in der Spalte für „Sonstiges“ eingetragen. Wählte ein Befragter bei der Frage, wie leicht ihm etwas Bestimmtes falle, sowohl die Option „Geht so“ als auch „Das hängt von ... ab“, wurde Letzteres in das Datenblatt aufgenommen, weil diese Antwort genauer ist und davon ausgegangen wurde, dass die erste Antwort noch vor dem Lesen der zweiten ausgewählten Option voreilig angeklickt wurde.

Machte der Befragte im Fragebogen mehrere Kommentare mit zusätzlichen Informationen, wurden diese im Datenblatt im Anmerkungsfeld durch Anführungszeichen jeweils am Anfang und Ende der einzelnen Anmerkungen getrennt. Gegebenenfalls wurde ergänzt, worauf sich die Aussage bezieht.

Fehlende Angaben, wie z. B. zur Umgebungssprache, wurden, wo möglich, ergänzt. Handelte es sich bei dem Befragten um einen bekannten Kollegen, wurde die Umgebungssprache nach eigenem Wissen in Excel, Tabelle1, nachgetragen. Bei weiteren, noch studierenden Befragten wurde die Umgebungssprache von der Lage der Hochschule abgeleitet. Bei Studierenden der Universität Leipzig wurde z. B. „Deutsch“ eingetragen. Geht aus weiteren Angaben im Fragebogen oder der Kommunikation mit dem Befragten hervor, ob der Schulunterricht in beiden Sprachen stattfand, wurde dies ebenfalls eingetragen. Wurde statt einer konkreten Angabe in Jahren „bis Matura“ etc. angegeben, wurde von zwölf Schuljahren ausgegangen.

Offensichtlich widersprüchliche Informationen wurden bei der Übertragung noch bereinigt. Gab jemand z. B. an, durch Migration in der Kindheit oder Jugend zweisprachig aufgewachsen zu sein und trug als Alter zu jenem Zeitpunkt etwa 22 ein, wurde dies so gewertet, als hätte der Befragte diese Option nicht gewählt. Bei Widersprüchen, die nicht ausschließlich mithilfe des Fragebogens aufgedeckt werden konnten, wurden die jeweiligen Befragten per E-Mail um eine Erklärung gebeten. War dies nicht möglich, z. B. weil ausgefüllte Fragebögen über eine andere Person zugeschickt und zuvor anonymisiert wurden, wurden diese widersprüchlichen Angaben nicht in die Excel-Tabelle aufgenommen. Ein solches Beispiel liegt im Fall B44 vor, wo die Befragte die Frage, ob sie ihre stärkere Sprache (Russisch) so gut beherrsche wie Monolinguale,

verneint mit der Erklärung, bei sich lexikalische Defizite in der georgischen Sprache zu sehen. Eventuelle Antworten auf Nachfragen wurden gespeichert und der Dokumentation in den Anhängen F (für Bilinguale) bzw. G (für Lehrende) beigelegt. Fragebögen, die sehr viele Widersprüche enthielten, wurden nicht gewertet. So kommen bei einem Fragebogen sehr viele Fragen auf: Welche Sprachen hat die Befragte studiert? Kein Deutsch zu studieren ist bei Übersetzungsstudiengängen in Deutschland ungewöhnlich. Auf welche Sprache bezieht die Bilinguale sich, wenn sie die schwächere Sprache bewertet, gibt sie doch an, symmetrisch zweisprachig zu sein? Wieso verschlechtert sich die Kompetenz in der schwächeren Sprache durch das Studium so sehr? Auch ein Fragebogen, in dem sehr viele Angaben zu den Translationskompetenzen fehlten, wurde nicht gewertet.

Smileys etc. in offenen Antworten wurden nicht übertragen.

Sind beide Elternteile zweisprachig aufgewachsen, wurde bei der Variablen „bilingualer Elternteil“ als Ausprägung „ja“ eingetragen (vgl. Anhang F, Fall B4).

Zwischenwerte wie 3-4 wurden z. B. als 3,5 übernommen. Benutzte ein Befragter (statt einer Skala) eine wörtliche Bewertung, wurde diese bei der Übertragung der Daten sogleich in den entsprechenden Skalenwert umgewandelt. So wurde z. B. „sehr gut“ als „1“, „gut“ bzw. „ganz gut“ als „2“, „befriedigend“ als „3“, „ausreichend“, „fällt mir schwer“, „ich lese sehr langsam“ und „mäßig“ als „4“, „kann ich kaum“, „schlecht“ und „nicht vorhanden“ als „5“ erfasst. Wenn z. B. eine Kompetenz vor und nach dem Studium an sich gleich bewertet wurde, dem aber die Erklärung „deutlich besser als vor dem Studium“ hinzugefügt war, wurden Abstufungen dieses Wertes in Anlehnung an das (universitäre) Notensystem in die Tabelle eingetragen, also z. B. 2,3 und 1,7 für unterschiedliche Abstufungen der Bewertung „gut“. Aus demselben Grund wurden „hervorragend“, „ausgezeichnet“ etc. mit 0,7 abgebildet. Verwendete der Befragte den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, wurden im Datenblatt folgende Anpassungen vorgenommen: C2 wurde als 1 erfasst, C1 als 2, B2 als 3, B1 als 4, A1 sowie A2 als 5.

Die vom Befragten erlernten Fremdsprachen wurden in eine Tabellenzelle als Ausprägung(en) der Variable „Fremdsprachen“ kopiert. Selbiges gilt für den Fall von mehreren Muttersprachen eines Elternteils oder der Eltern. Bei Dreisprachigen mit zwei schwächeren Sprachen und unterschiedlichen Kompetenzen in diesen beiden Sprachen wurden die Bewertungen an der entsprechenden Stelle für eine dieser Sprachen eingetragen. Dies wurde in der Tabelle im Anmerkungsfeld vermerkt. Außerdem wurden dort die Bewertungen für die andere schwächere Sprache ergänzt.

Ungenaue Altersangaben wie „Kindergartenalter“ wurden als fehlende Angaben gewertet.

Da in der ersten Version des Fragebogens allgemein nach der Kulturkompetenz anstatt nach der Kompetenz in den Kulturen, mit denen die Befragten aufgewachsen sind, den Kulturen der anderen Arbeitssprachen und der Sensibilisierung für die Problematik der interkulturellen Kommunikation gefragt wurde, wurden die Antworten im Datenblatt an den Stellen eingetragen, an denen sie inhaltlich passen. So wurde die Antwort einer Deutsch-Spanisch-Bilingualen „für Mexiko und Lateinamerika relativ hoch, da ich sechs Jahre in Mexiko und ein Jahr in Ecuador gelebt habe, häufig nach Lateinamerika reise und derzeit an der mex. Botschaft in Deutschland arbeite“ (B5) der Variable „Kompetenz Heimatkulturen“ zugeordnet. Gegebenenfalls wurde die Antwort gesplittet, z. B. im Fall B8. So wurde bei dieser Befragten „Das Aufwachsen zwischen zwei Kulturen könnte dazu geführt haben, dass ich eine größere Sensibilität für kulturbedingte Unterschiede habe als andere, die nur in einer Kultur großgeworden sind“ als Ausprägung der Variablen „Kompetenz IKK²⁵“ und der zweite Satz in demselben Antwortfeld „Ich schätze meine Kulturkompetenz (auch auf die Sprachen, die ich dolmetsche bezogen) recht hoch ein“ als Ausprägung der Variablen „Kompetenz Arbeitskulturen“ erfasst. Bewertete ein Befragter seine Kulturkompetenz allgemein mit „hoch“, ohne dies näher zu erklären, wurde dies in die Variable zur Sensibilisierung für die Problematik der interkulturellen Kommunikation allgemein eingetragen. Bezog sich der Befragte gleichzeitig auf mehr als eine Komponente der Kulturkompetenz, wurde dies im Datenblatt bei den entsprechenden Variablen erfasst. So wurde die Aussage „Hoch: bezogen auf Kulturkreise, deren Sprache und Kultur ich theoretisch und/oder praktisch (dort leben, nicht reisen) erfasst habe“ (Fall B10) sowohl als Ausprägung der Kompetenz in den Kulturen, mit denen die Befragte aufgewachsen war, als auch in den Kulturen der anderen Arbeitssprachen interpretiert.

Informationen in offenen Antworten, die weder Bezug zu der zugehörigen Frage noch zum Thema dieser Arbeit haben, wurden diese nicht erfasst; vgl. Fall B60; dort wird die Kompetenz in einer Kultur beschrieben, in der die Befragte nicht aufgewachsen ist und die auch zu keinem Kulturkreis ihrer (anderen) Arbeitssprachen gehört.

Aus den Angaben für die ungefähre Häufigkeit von Aufenthalten im Land der Nichtumgebungssprache pro Jahr und der durchschnittlichen jeweiligen Länge des Aufenthalts wurde durch Multiplikation die durchschnittliche jährliche Aufenthaltsdauer in diesem Land berechnet. Bei 4 Reisen im Jahr mit einer durchschnittlichen Dauer von 12 Tagen ergibt sich so ein Aufenthalt von 48 Tagen pro Jahr (Fall B1).

²⁵ für *interkulturelle Kommunikation*

Gab ein Befragter an, zum Zeitpunkt der Befragung in einem Master-Studiengang eingeschrieben zu sein, wurde das Studium als „nicht abgeschlossen“ gewertet.

Im Fall der Angabe persönlicher Daten, wie E-Mail-Adressen im Anmerkungsfeld, wurden diese im Fragebogen unkenntlich gemacht.

Zusätzliche Erklärungen, die in E-Mails gegebenenfalls gemacht wurden und für die Befragung interessant sind, wurden in das Anmerkungsfeld der Excel-Tabelle bzw. in das entsprechende Feld kopiert (vgl. z. B. B68).

Bei der Übertragung der Daten aus der schriftlichen Befragung der Lehrenden wurde analog zur Datenübertragung aus den Fragebögen für Studierende verfahren (vgl. Anhang H.2). Auch die von Lehrenden ausgefüllten Fragebögen wurden durch Zahlen von 1 bis 39 anonymisiert, denen jeweils ein *L* vorangestellt wurde (also L1 etc.; vgl. Anhang G zu den ausgewerteten Fragebögen). Vier Fragebögen wurden nicht gewertet, weil die Befragten nie Dolmetschen oder Übersetzen unterrichtet hatten, sich an keine bilingualen Studierenden erinnerten oder insgesamt nur wenige Fragen beantwortet hatten.

Wurde nach einer Anzahl (z. B. der dem Befragten bekannten bilingualen Dolmetscher) gefragt und gab der Befragte eine unpräzise Antwort wie „viele“ (z. B. L15), wurde dies nicht in der Exceltabelle erfasst. Bei Antworten, die Angaben mit „mindestens“ o. Ä. enthalten, wurden nur die Zahlen übertragen. Bei der Angabe eines Zahlenbereiches wurde in Excel der Mittelwert erfasst. Gegebenenfalls wurde auf die nächsthöhere ganze Zahl gerundet. So wurde z. B. bei der Angabe „4-5“ (bilinguale Dolmetscher im Bekanntenkreis) „5“ erfasst (vgl. L34).

Verwiesen Lehrende in Begründungen auf Antworten zu anderen Fragen, wurde dies nicht in die Tabelle übertragen. Ebenso wurde vorgegangen, wenn bei der Einschätzung z. B. der Übersetzungsleistung angegeben wurde, dass Angaben nicht möglich seien, weil der Befragte kein Übersetzen unterrichtete (vgl. L35) etc.

Gab der Befragte an, dass bei Bilingualen zum Ende der Lehrveranstaltung alle (im Fragebogen weiter oben aufgeführten) Defizite nur noch in einem verringerten Maß vorhanden gewesen seien, wurden all diese Bereiche (wie Grammatik, Register etc.) einzeln ins Datenblatt übertragen (vgl. L33) anstatt der explizit gegebenen Antwort „alle“.

Der Datenübertragung folgte eine Fehlerkontrolle (vgl. Diekmann 2010⁴:666) in Bezug auf die Inhalte. Bei unplausiblen und inkonsistenten Eingaben wurden diese Eintragungen mit dem jeweiligen Fragebogen abgeglichen bzw. die Befragten diesbezüglich noch einmal kontaktiert, wenn dies bei der Datenübertragung nicht bereits geschehen war (vgl. ebd.:667). Eine inkonsistente Angabe wurde z. B. bei B17 festgestellt, die als Umgebungssprache Slowenisch und Deutsch nannte, gleichzeitig aber angab, ihr Studium in Graz noch nicht abgeschlossen zu ha-

ben. Da die Befragte laut Fragebogen die Nichtumgebungssprache mit Freunden und Verwandten praktiziert, wird aus dem Gesamtzusammenhang heraus davon ausgegangen, dass es sich bei dieser Sprache um Slowenisch und bei der Umgebungssprache damit um Deutsch handelt. Nicht behebbarer Fehler wurden als fehlende Angaben behandelt.

Bedeutungsgleiche Ausprägungen wie „Uni Leipzig“ und „Universität Leipzig“ wurden zum Zwecke der Auswertung zu einer Kategorie zusammengefasst.

4.3.3.2 Auswertung der Befragung von Bilingualen

Zunächst wird die unter bilingualen Studenten und Absolventen der Fachrichtungen Dolmetschen und Übersetzen durchgeführte Befragung ausgewertet. Hier wurden 76 der 78 Fragebögen in die Analyse einbezogen (zu Tabellen und Grafiken vgl. Anhang H.1, Tabelle3).

4.3.3.2.1 Sprachlich-biografischer Hintergrund der Befragten

Die befragten Bilingualen waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 20 und 86 Jahre alt. Das Durchschnittsalter lag bei 31,04 Jahren (Median: 30 Jahre). Von zwei Befragten fehlte die Angabe des Alters.

15 (19,74 Prozent) der 76 Befragten sind männlich, 61 (80,26 Prozent) weiblich. Diese Verteilung ist mit der der Mitglieder im BDÜ vergleichbar, der den Frauenanteil im Verband auf seiner Internetpräsenz mit 79 Prozent beziffert (BDÜ: „Daten und Fakten“). 72 Personen gaben eine Hochschule an, drei nannten zwei Hochschulen. Eine Person machte hier keine Angaben. Bei den befragten Bilingualen handelt es sich um Studierende/Absolventen der folgenden Einrichtungen (Anzahl der Nennungen in Klammern): Universität Leipzig (18), Karl-Franzens Universität Graz (13), Universität Heidelberg (9), Technische Hochschule Köln (6), Johannes Gutenberg-Universität Mainz (5), Universität Wien (5), Hochschule Magdeburg-Stendal (4), Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (3), Universität Hildesheim (3), Haute École de Bruxelles (2), Universitat Autònoma de Barcelona (2), Universität Innsbruck (2), Herriot Watt-University (1), Humboldt-Universität zu Berlin (1), Universidad Europea de Madrid (1), Universität Antwerpen (1), Universität des Saarlandes (1), Vrije Universiteit Maastricht (1).

Die Verteilung der im Studium gewählten Fachrichtungen ist dem folgenden Diagramm zu entnehmen:

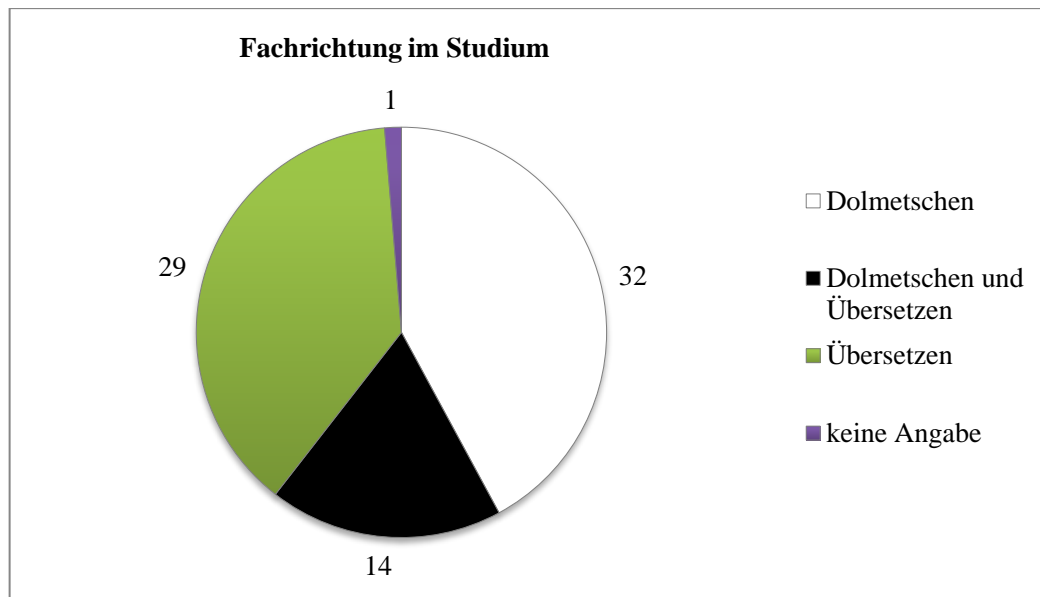


Abb. 4: Fachrichtung im Studium

Vergleicht man diese Verteilung mit der von BDÜ-Mitgliedern, fallen hier deutliche Unterschiede auf: Studier(t)en 42,11 Prozent der Befragten Dolmetschen, machen die Dolmetscher im BDÜ gerade einmal ca. 10 Prozent der Mitglieder aus. Ca. 55 Prozent der BDÜ-Mitglieder sind dort als Übersetzer geführt. Unter den befragten Bilingualen lag der Anteil derjenigen, die im Studium die Fachrichtung Übersetzen gewählt hatten, bei 38,16 Prozent. Deutliche Unterschiede lassen sich auch beim Doppelstudium Dolmetschen und Übersetzen beobachten. Entschieden sich 18,42 Prozent der Befragten hierfür, sind im BDÜ gar 35 Prozent mit dieser Doppelqualifikation eingetragen. Der letztgenannte Unterschied lässt sich z. T. dadurch erklären, dass Personen mit einem abgeschlossenen Dolmetschstudium (unter anderem) als Übersetzer arbeiten, wodurch sie sich nach einem erbrachten Nachweis über eine geforderte Mindestdauer der Übersetzertätigkeit im BDÜ zusätzlich auch als Übersetzer eintragen lassen können. Eine andere Erklärungsmöglichkeit für den hohen Anteil der BDÜ-Mitglieder, die sowohl als Dolmetscher als auch als Übersetzer eingetragen sind, ist, dass auch ausgebildete Übersetzer durch eine häufige bzw. langjährige Tätigkeit als (Verhandlungs-)Dolmetscher sich – ebenfalls nach erbrachtem Nachweis – zusätzlich als Dolmetscher listen lassen können. Auffällig bleibt nichtsdestotrotz, dass unter den Befragten der Anteil der Dolmetschstudierenden höher ist als der der Studierenden der Fachrichtung Übersetzen, während im BDÜ etwa 5,5-mal so viele Übersetzer wie Dolmetscher eingetragen sind. Die Verteilung auf die Fachrichtung im Studium unter den Befragten unterscheidet sich auch von der der Studierenden des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) Garmersheim. Dort seien im Masterstudiengang MA

Konferenzdolmetschen 105 Studierende, im MA Translation 513 Studierende eingeschrieben (MDÜ 2017:43). Als mögliche Erklärung für diesen Unterschied könnte man vermuten, dass ich als Diplom-Dolmetscherin mehr Kontakte zu anderen Dolmetschern als zu Übersetzern habe und daher mehr Dolmetscher als Übersetzer an dieser Befragung teilgenommen haben könnten. Jedoch kann dieser Unterschied höchstens zu einem kleinen Teil darauf zurückzuführen sein, da ich die meisten befragten Bilingualen nicht kenne. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass viele Studierende im Laufe ihres Studiums die Fachrichtung vom Dolmetschen zum Übersetzen wechseln. Vergleicht man die oben genannten Zahlen für alle befragten Bilingualen mit denen für den Teil, der das Studium bereits abgeschlossen hat, stellt man jedoch fest, dass sich kaum Änderungen in Bezug auf die Verteilung ergeben:

Fachrichtung im Studium (gesamt)	Anzahl	Anteil
Dolmetschen	32	42,11 %
Dolmetschen und Übersetzen	14	18,42 %
Übersetzen	29	38,16 %
keine Angabe	1	1,32 %
Summe	76	100,01 %

Fachrichtung im Studium (abgeschlossen)	Anzahl	Anteil
Dolmetschen	17	43,59 %
Übersetzen und Dolmetschen	7	17,95 %
Übersetzen	15	38,46 %
Summe	39	99,99 %

Tab. 2: Fachrichtung im Studium

Dieser Vergleich lässt keinen häufigen Fachrichtungswechsel als mögliche Ursache für die großen Unterschiede zu den Zahlen des BDÜ vermuten. Dies lässt die Frage aufkommen, ob unter Bilingualen tendenziell häufiger (als im Durchschnitt) eine Entscheidung für das Dolmetschen getroffen wird.

Bei einem Großteil, und zwar bei 69 Befragten, ist die Umgebungssprache Deutsch²⁶. Einmal wurde Französisch, zweimal Niederländisch, zweimal Spanisch zusammen mit Katalanisch als Umgebungssprache genannt. Zwei weitere Befragte machten hier keine Angaben.

Die befragten Bilingualen sind mit folgenden Sprachen aufgewachsen (Anzahl der Nennungen in Klammern): Deutsch (68), Französisch (17), Russisch (14), Spanisch (14), Englisch (8), Arabisch (5), Niederländisch (5), Slowenisch (5), Serbisch (3), Katalanisch (2), Kroatisch (2), Polnisch (2), Portugiesisch (2), Tschechisch (2), Farsi (1), Galicisch (1), Georgisch (1), Griechisch (1), Italienisch (1), Luxemburgisch (1), Mazedonisch (1), Rumänisch (1), Slowakisch (1). Zur

²⁶ einschließlich Dialekt (Schwäbisch bei B46) und der Einschränkung „Deutsch (vorrangig)“ (B37)

Kategorie „Deutsch“ wurde auch die Angabe „Deutsch (weniger)“ (B10), zu „Arabisch“ außerdem „Ägyptisch“ (B53) und zu „Englisch“ auch „EN-US“ (B66) gezählt. Sechs der 76 Befragten gaben an, dreisprachig aufgewachsen zu sein. Zu der Frage, wie es dazu kam, dass sie mehrsprachig aufgewachsen seien, wählten die Befragten folgende Optionen:

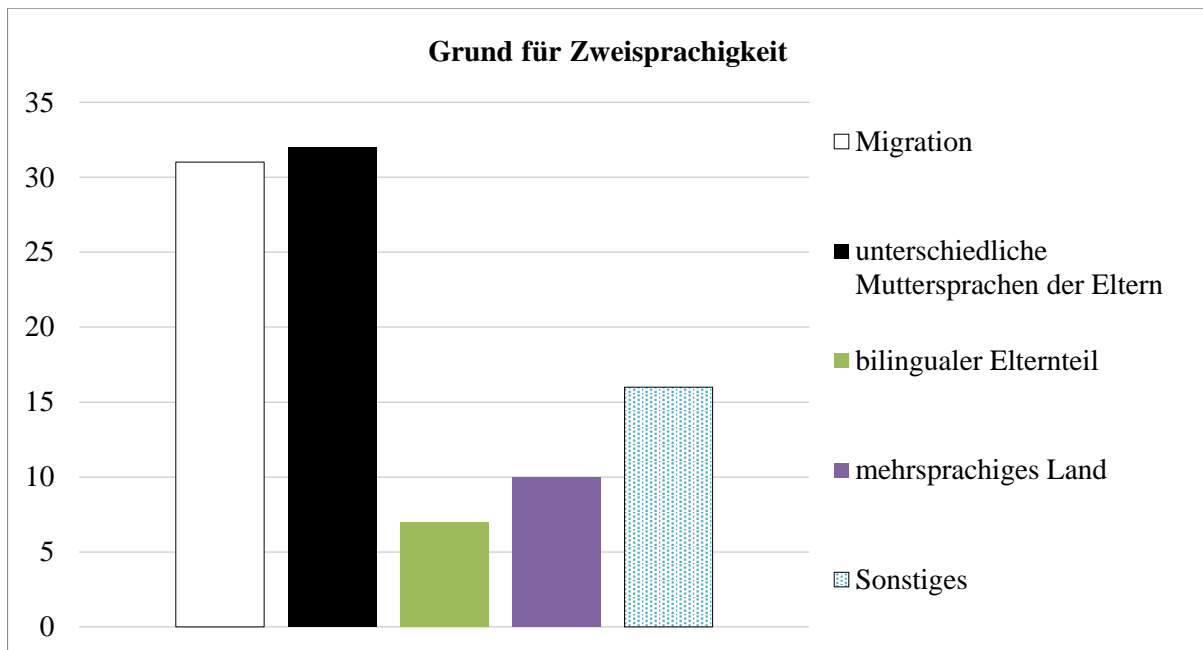


Abb. 5: Grund für Zweisprachigkeit

Die Migration fand dabei im Alter von zwei bis 16 Jahren mit einem Mittelwert von 7,09 und einem Median von 6 Jahren statt, wobei die zweisprachige Erziehung bei den Befragten, die bei diesem Ereignis bereits das Alter von zwölf Jahren überschritten hatten (B1 sowie B66), mit weiteren Faktoren zusammenhing, wie unterschiedlichen Muttersprachen der Eltern. Von drei Befragten fehlt die entsprechende Altersangabe.

Von den zehn Befragten, die angaben, in einem mehrsprachigen Land aufgewachsen zu sein, nannten acht Personen jeweils ein Land bzw. eine Region, eine zwei Länder, bei einer fehlt diese Angabe. Bei den genannten Ländern/Regionen handelt es sich um Spanien (3 Nennungen), Kärnten (2), Russland (2), Georgien (1), Luxemburg (1), Rumänien (1) und Nordafrika (1). Die Kategorie „Spanien“ enthält dabei die Nennung „Katalonien“ sowie „Spanien (Region Galicien)“. Überraschend ist in diesem Zusammenhang die seltene Nennung von Russland in lediglich zwei Fällen, wo doch neun Personen eine Migration von Russland nach Deutschland angeben. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass insbesondere Befragte, die in einem sehr jungen Alter, z. B. vor der Einschulung, nach Deutschland umgezogen sind, in ihrem Geburts-

land kaum Berührungspunkte mit der Mehrsprachigkeit hatten bzw. an einem einsprachigen Ort in Russland aufgewachsen sind.

Die Angaben unter „Sonstiges“ wurden zu folgenden Kategorien zusammengefasst (Häufigkeit in Klammern): Migration der Eltern/Großeltern (9), Verwandtschaft (2), Eltern im Auslandsdienst (1), künstliche Zweisprachigkeit (1), Tagesmutter (1), Wolgadeutscher (1). Von einem Befragten fehlt hierzu eine Angabe. Die Zuordnung der einzelnen Angaben zu den entsprechenden Kategorien ist Tabelle1 in Anhang H.1 zu entnehmen.

Wie folgendes Kreisdiagramm zeigt, befinden sich unter den Befragten mehr sukzessiv als simultan Zweisprachige:

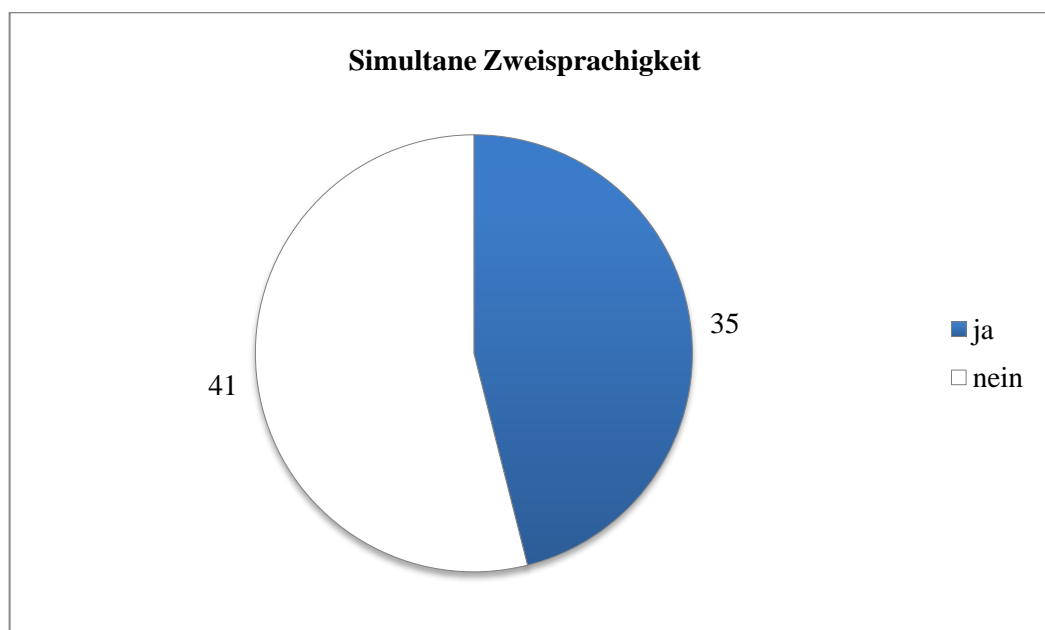


Abb. 6: Simultane Zweisprachigkeit

Die befragten sukzessiv Zweisprachigen erwarben ihre Sprachen in einem Alter zwischen einem Jahr und zwölf Jahren, wobei der Mittelwert bei 5,92 Jahren mit einem Median von fünf Jahren liegt.

Eine Analyse der sequentiell erworbenen Sprache wird hier nicht durchgeführt.

Im Hinblick auf die Sprachen, die die Befragten mit ihren Eltern sprechen, wird analysiert, ob die Befragten in der Kommunikation mit den Eltern jeweils eine Sprache nutzen, es sich hierbei um die Muttersprache(n) der Eltern handelt und ob sich die in der Kommunikation mit den Eltern genutzte Sprache(n) geändert hat/haben. Für den ersten Teil wird dafür in Excel (Anhang H.1, Tabelle1) eine neue Variable mit der Anzahl der Sprachen als Ausprägungen gebildet. Zehn Befragte nannten zwei Sprachen, die sie i. d. R. mit ihrer Mutter sprechen, die übrigen 66

eine. Um zu analysieren, ob diese Sprachen(n) mit der/den Muttersprache(n) der Mutter übereinstimmen, wurde eine weitere Variable gebildet mit den Ausprägungen „ja“ bzw. „nein“, wenn diese Sprachen vollständig (nicht) übereinstimmten, „mehr“, wenn der Befragte mit der Mutter in mindestens einer zusätzlichen Sprache kommuniziert, und „weniger“ für Fälle, in denen die Mutter mindestens zweisprachig ist, der Befragte in der Kommunikation mit ihr jedoch nicht alle Sprachen nutzt, mit denen die Mutter aufgewachsen ist. Das Ergebnis ist folgendem Diagramm zu entnehmen:

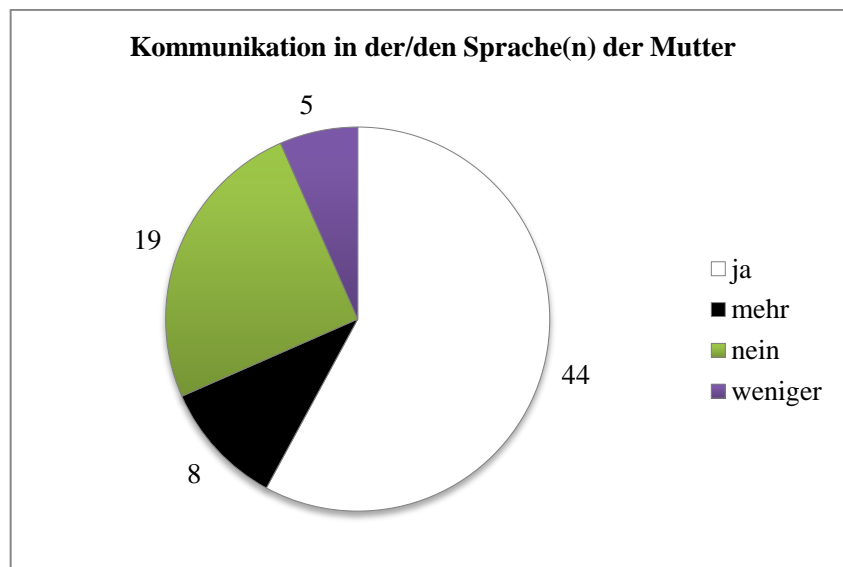


Abb. 7: Kommunikation in der/den Sprache(n) der Mutter

Dabei greifen sechs Befragte der Kategorie „mehr“ zusätzlich auf die Umgebungssprache zurück, eine auf die Sprache des Vaters und ein anderer auf seine Nichtumgebungssprache. Von den 19 Fällen, in denen die Befragten mit ihrer Mutter in einer anderen Sprache als deren Muttersprache kommunizieren (Kategorie „nein“), ist dies in einem Fall auf künstliche Zweisprachigkeit zurückzuführen. Drei Befragte verwenden in der Kommunikation mit ihrer Mutter die Sprache des Vaters, einer davon zusätzlich zur Umgebungssprache der Mutter²⁷. 15 Befragte nutzen die Umgebungssprache. Diese scheint einen gewissen Einfluss auf die Sprachwahl zu haben. Dies zeigt sich auch bei B35, die in der Kindheit zwei Jahre in einem Land dieser Sprache gelebt habe. Nur in dieser Zeit habe ihre Mutter mit ihr „certainement par adaptation“ (B35) diese Sprache gesprochen.

²⁷ Letzteres ist aus persönlichen Erzählungen von B1 vor Anfertigung dieser Arbeit bekannt.

57 Befragte geben an, mit ihrer Mutter seit ihrer Geburt dieselbe Sprache zu sprechen. Bei den anderen 19 änderte sich diese Sprache im Laufe des Lebens, z. T. mehrfach (z. B. B35, B76) bzw. über eine Mischung beider Sprachen (B76). Dieser Wechsel fand bei den Befragten in einem Alter zwischen drei und 18 Jahren mit einem Mittelwert von 9,31 Jahren und einem Median von 9,5 Jahren statt. Welche Wirkung selbst das Sprechen einer Sprache nur in den ersten Lebensjahren haben kann, beschreibt B56, deren Mutter mit ihr in der Kindheit Französisch und deren Vater mit ihr Portugiesisch gesprochen habe. „Ich habe Deutsch im Kindergarten gelernt und dabei den Bezug zu Französisch etwas verloren, da ich es nur gesprochen habe, als ich bei meiner portugiesischen Familie in Frankreich war. In der 7. Klasse belegte ich Französisch und auf einmal kam alles wieder, was ich als Kind gelernt hatte. Seitdem verstehe ich viel mehr und das Portugiesisch hat etwas nachgelassen. Ich bin jedoch 12 Jahre lang in die portugiesische Schule in Hamburg“ gegangen.

Was die Kommunikation mit ihren Vätern anbelangt, geben 71 Befragte an, für gewöhnlich eine Sprache zu verwenden, drei Befragte gebrauchen zwei, ein weiterer drei Sprachen. Von einer Bilingualen liegt hierzu keine Angabe vor. Das folgende Diagramm veranschaulicht, ob es sich bei der Sprache, die die Befragten mit ihrem Vater sprechen, um dessen Muttersprache(n) handelt:

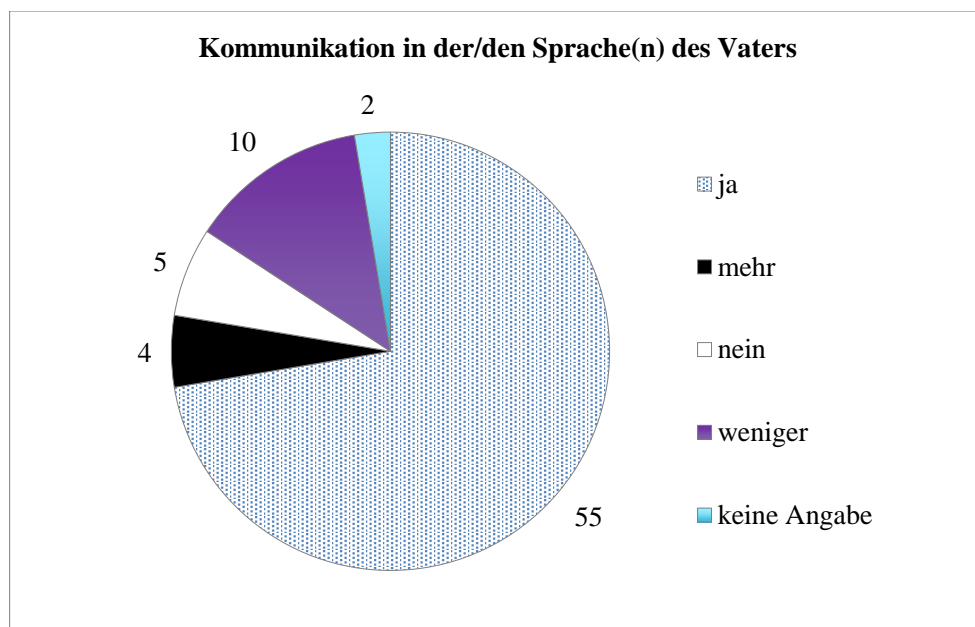


Abb. 8: Kommunikation in der/den Sprache(n) des Vaters

Drei der vier Befragten, die in der Kommunikation mit dem Vater noch (eine) weitere Sprache(n) verwenden, gebrauchen die Umgebungssprache, davon einer zusätzlich eine Sprache, in

der er mit der Verwandtschaft kommuniziert. Die vierte Befragte spricht mit ihrem Vater zusätzlich die Umgebungssprache des Landes, in das die erste Migration erfolgte. Alle fünf Befragten, die mit ihrem Vater eine andere Sprache als dessen Muttersprache sprechen, nutzen stattdessen die Umgebungssprache.

Beim Vergleich der beiden letzten Diagramme fällt auf, dass die Befragten in der Kommunikation mit den Vätern deren Sprache(n) häufiger beibehalten bzw. sich seltener einer zusätzlichen Sprache bedienen. Eine Erklärung könnte sein, dass die Väter häufiger bereits selbst mit der Umgebungssprache aufgewachsen sind. Um dies zu prüfen, wurde die Variable „Umgebungssprache Eltern“ angelegt mit den Ausprägungen „Eltern“, wenn die Umgebungssprache bei beiden Elternteilen als Muttersprache genannt war, „Vater“ und „Mutter“, wenn dies entsprechend auf nur einen Elternteil zutraf bzw. „niemand“, wenn keiner der Eltern diese als Muttersprache spricht. Während sich bei 22 Bilingualen die bzw. eine der Sprachen des Vaters mit der Umgebungssprache deckt, trifft dies in lediglich zehn Fällen auf die Sprache der Mutter zu.

Bei 60 Befragten hat sich nach eigenen Angaben die Sprache, in der sie mit ihren Vätern sprechen, nicht geändert. 15 berichteten von einer entsprechenden Änderung, z. T. wieder mehrfach (vgl. B29).²⁸ Von einer Person fehlt diesbezüglich eine Angabe. Der Wechsel fand bei den 13 der 15 Befragten, die hierzu Angaben gemacht haben, in einem Alter von einem bis 18 Jahren statt, mit einem Mittelwert von 7,31 Jahren und einem Median von 6 Jahren.

31 Befragte sind mit älteren Geschwistern aufgewachsen, etwas mehr (39) ohne. Von sechs Bilingualen fehlt diese Angabe.

53 Befragte geben an, bei Anwesenheit aller Familienmitglieder (einschließlich eventueller Geschwister) eine gemeinsame Familiensprache zu gebrauchen. Bei den übrigen 23 kommt mehr als eine Sprache zum Einsatz.

Die Frage, ob sie die Schulbildung in beiden Sprachen absolviert haben, bejahten 16 Bilinguale, 34 verneinten sie. Elf Befragte machten Angaben zur Dauer der schulischen Bildung in den einzelnen Sprachen. Diese liegen zwischen 0,5 und 13 Jahren. Bei zwei Befragten lässt sich anhand der hohen Zahlen in beiden Sprachen auf den Besuch von bilingualen Schulen schließen. Die Bildungssprache der Befragten, die die Schulbildung in nur einer Sprache absolviert haben und diese Sprache benannten, wird im folgenden Diagramm dargestellt:

²⁸ Bei den Müttern waren dies 57:19 (siehe oben).

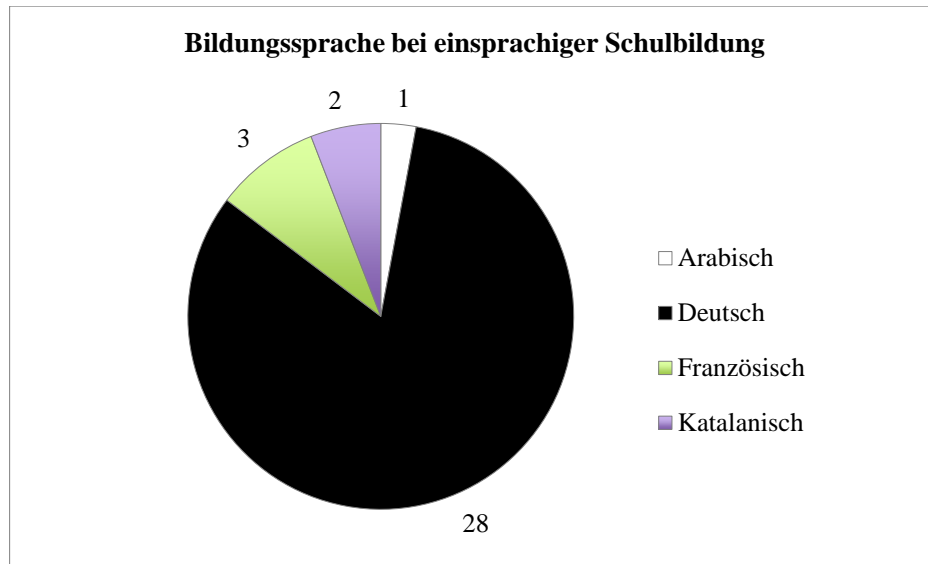


Abb. 9: Bildungssprache bei einsprachiger Schulbildung

54 Befragte gaben an, die Nichtschulsprache auch formell erworben zu haben. Darunter befinden sich allerdings zehn Personen, die bereits Schulunterricht in dieser Sprache erhalten hatten. Dabei wurde die Schulbildung in einer Sprache z. T. nur über wenige Jahre absolviert und an dieser Stelle Angaben zum zusätzlichen Erwerb der Sprache gemacht, in der die Schulbildung kürzer erfolgt ist. Andere hatten bilinguale Schulen besucht und führten zusätzliche Möglichkeiten an, die sie zum Erwerb der (damaligen) Minderheitensprache genutzt hatten. Acht Personen gaben an, die Nichtschulsprache nicht formell erworben zu haben. Von den übrigen 13 fehlt hierzu eine Angabe. Das folgende Diagramm veranschaulicht die Auswahl der Antworten zum formellen Erwerb der Nichtschulsprache:

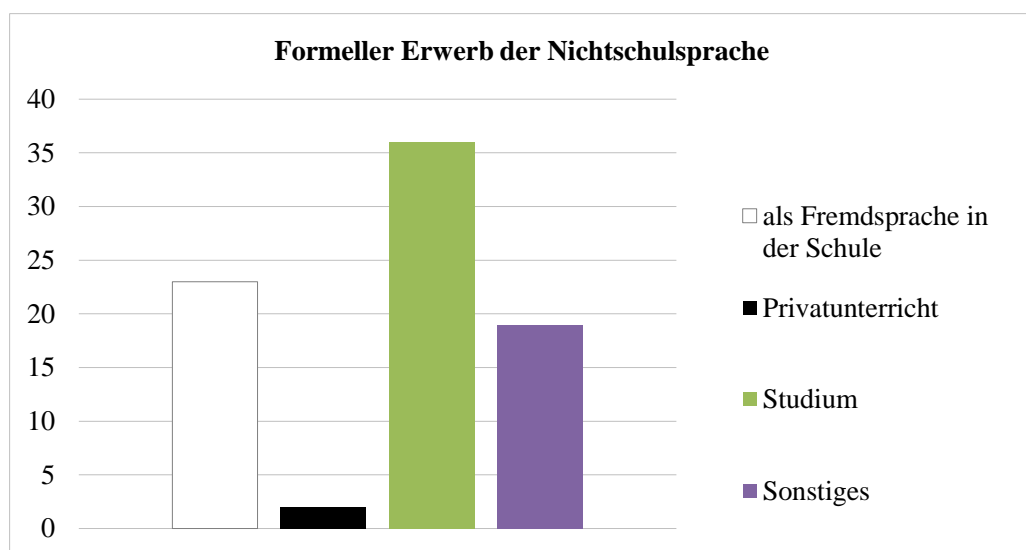


Abb. 10: Formeller Erwerb der Nichtschulsprache

Die Dauer des Erwerbs der Nichtschulsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht bezifferten die Bilingualen mit zwei bis zwölf Jahren. Der Mittelwert liegt hier bei rund 5,15 und der Median bei 4,5 Jahren. Die Befragten, die Privatunterricht in der Minderheitensprache nahmen, taten dies 0,08 bis ein Jahr lang (Mittelwert: ca. 0,69 Jahre; Median: ein Jahr). Was den Erwerb im Studium anbelangt, gab B22 an, dort die Grammatik der schwächeren Sprache, aber weder Lexik noch Idiomatik erworben zu haben. Die Angaben unter „Sonstiges“ lassen sich zu folgenden Kategorien zusammenfassen: jeweils einmal Alltagsleben, Auslandsaufenthalt im Studium, Eigeninteresse, ein Semester als Fremdsprache an der Uni, Fernunterricht, Lehrpläne abends mit der Mutter, in einer deutschen Schule etwas Grammatikunterricht, „nur Lesen“, „über das Missionsprogramm in Hamburg“ und der freiwillige Besuch von Lehrveranstaltungen in dieser Sprache/Kultur während des Studiums, zweimal Selbststudium, dreimal Unterricht in einem Land dieser Sprache (mit einer Dauer von sechs Monaten, 1,5 bzw. sechs Jahren) und viermal muttersprachlicher Unterricht.

Wie die befragten Bilingualen ihre Nichtumgebungssprache praktizieren, sowie die Anzahl der diesbezüglich gewählten Optionen ist in Abb. 11 veranschaulicht:

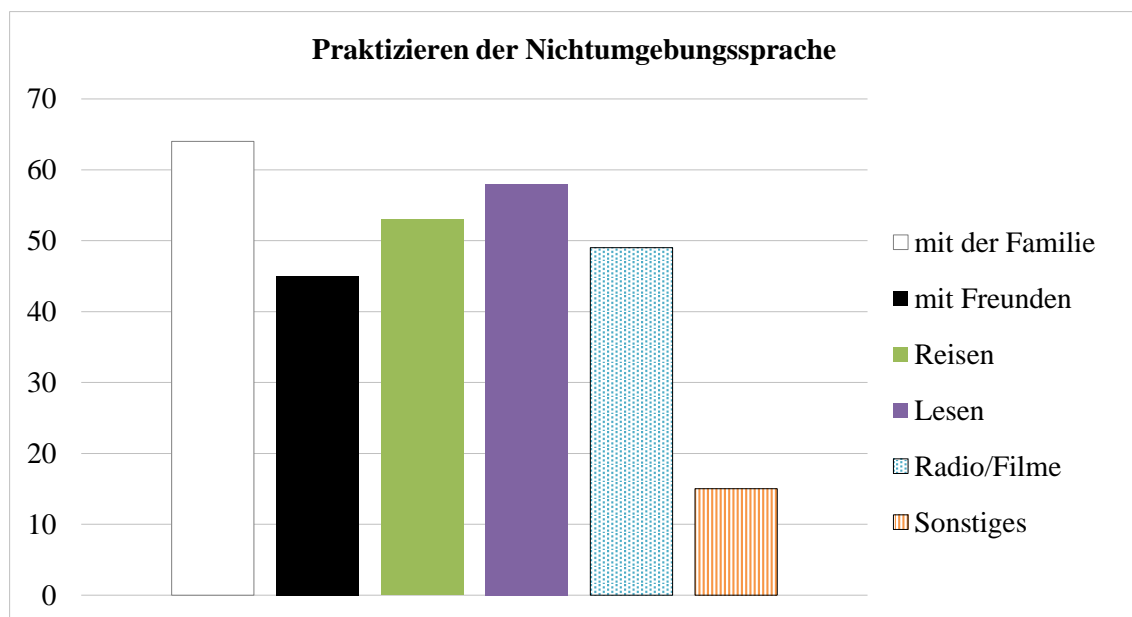


Abb. 11: Praktizieren der Nichtumgebungssprache

Eine Befragte (B20) gab explizit an, die Nichtumgebungssprache gar nicht zu praktizieren. Zwei weitere Befragte wählten keine Antwort aus. Es stellt sich die Frage, ob diese die Nichtumgebungssprache ebenfalls nicht praktizieren oder diese Frage allgemein nicht beantwortet

haben. Bei weiteren Untersuchungen könnte es daher sinnvoll sein, zusätzlich die Option „gar nicht“ vorzusehen.

Die Dauer des Praktizierens der Minderheitensprache mit der Familie und Verwandtschaft variiert bei den 56 Befragten, die hier Zeitangaben machten, zwischen 0,5 und 70 Stunden pro Woche mit einem Mittelwert von 9,33 und einem Median von 3,75 Stunden pro Woche. Zum Umfang des Praktizierens der Nichtumgebungssprache mit Freunden und Bekannten liegen von 41 Befragten Angaben vor. Diese reichen von einer bis 40 Stunden mit einem Mittelwert von 6,99 und einem Median von vier Stunden pro Woche. Zusätzlich gab eine Befragte an, ihre Nichtumgebungssprache rund um die Uhr zu sprechen, weil sie mit einer Freundin zusammenwohne, deren Muttersprache dies sei (B45).

Zur Dauer des ungefähren jährlichen Aufenthaltes im Land der Minderheitensprache liegen 49 Angaben vor. Diese variieren von insgesamt drei bis 75 Tagen pro Jahr mit einem Mittelwert von 23,07 und einem Median von 14.

Die von den Befragten gelesenen Textsorten sowie die Anzahl der jeweiligen Nennungen sind Abb. 12 zu entnehmen:

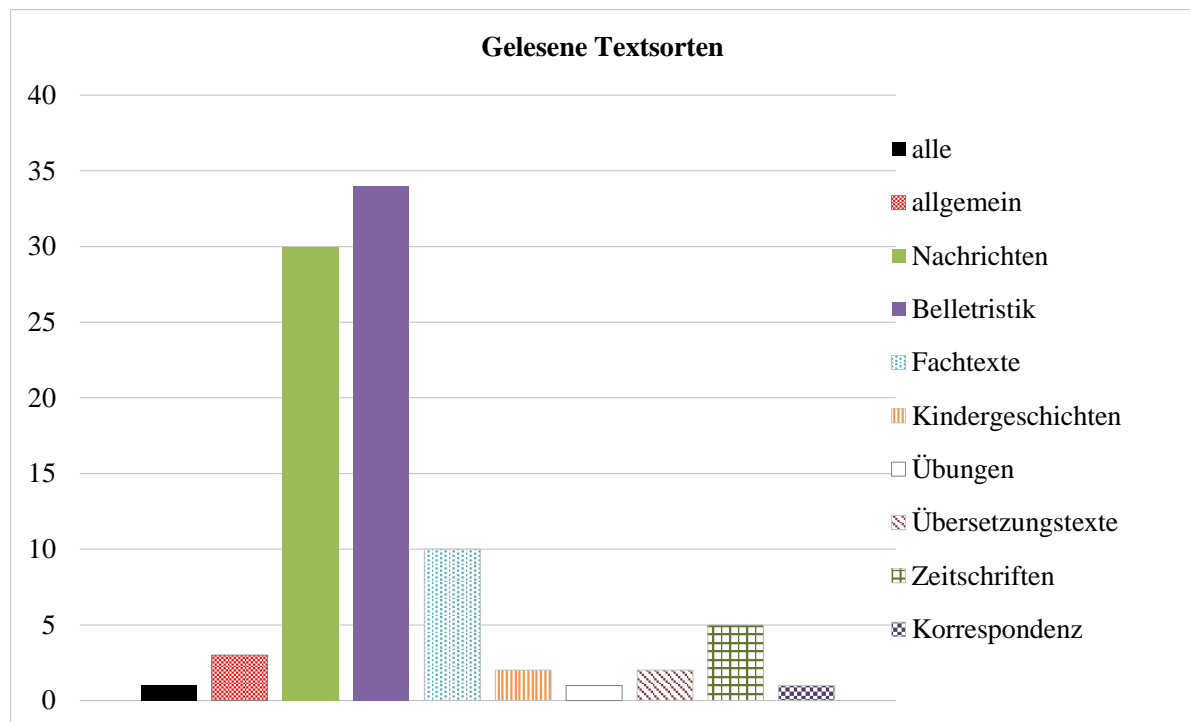


Abb. 12: Gelesene Textsorten

Dabei umfassen die gebildeten Kategorien auch folgende Nennungen:

- allgemein: Postings, Internet/Blogs
- Nachrichten: (Zeitung-)Artikel, Zeitung, Artikel im Internet, journalistische Texte, Medienartikel, Reportagen, Berichte
- Belletristik: Bücher, Literatur, Poesie, Prosa, Roman, Kurzgeschichten, Fiktion, literarische Texte, schöne Literatur
- Fachtexte: Fachtexte (Zeitungsartikel), Sachbücher, Sachtexte, Fachliteratur, Fachartikel
- Kindergeschichten: Märchen²⁹
- Übersetzungstexte: Uni
- Zeitschriften: Magazine

Dabei gaben die 46 Befragten, die hier Zahlen nannten, an, wöchentlich etwa 0,5 bis 200 Seiten in der Nichtumgebungssprache zu lesen, mit einem Mittelwert von 30,84 und einem Median von 17,5 Seiten pro Woche.

40 der 49 Befragten, die angaben, die Minderheitensprache durch Radio bzw. Filme zu praktizieren, nannten den entsprechenden Umfang. Dieser reicht von 0,5 bis 17,5 Stunden die Woche. Der Mittelwert liegt bei 4,29, der Median bei etwa drei Stunden wöchentlich.

Unter „Sonstiges“ gaben zehn Befragte an, die Umgebungssprache auf der Arbeit zu praktizieren, jeweils einmal wurden E-Mail, Hörbücher und Musik sowie zweimal das Studium genannt. Die Zuordnung der Antworten zu den Kategorien ist Tabelle 1 in Anhang H.1 zu entnehmen (vgl. die Variablen „Bezeichnung sonstige Praxis“ und „sonstige Praxis Kategorie“). Die Angaben zur Häufigkeit sind hier recht unterschiedlich, da im Fragebogen an dieser Stelle keine Vorgaben zur Einheit gemacht wurden, und reichen von „ein paar Mal die Woche“ bis „täglich“.

4.3.3.2.2 Sprachkompetenz

Die Frage, ob sie die Sprachen, mit denen sie aufgewachsen sind, gleich gut beherrschen, beantworteten die Befragten folgendermaßen:

²⁹ Hier wurde neben der Kategorie „Belletristik“ eine gesonderte Kategorie gebildet, weil das Lesen von Romanen etc. andere Ansprüche an die Lesekompetenz stellt als z. B. das Lesen von Märchen.

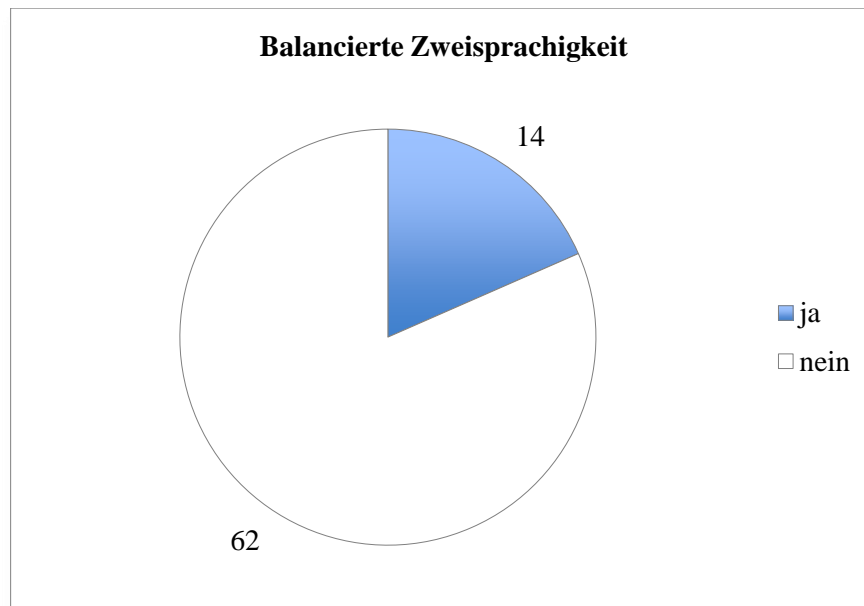


Abb. 13: Balancierte Zweisprachigkeit

Die Mehrheit schätzt die Kompetenz in einer Sprache also höher ein als in der anderen. Dies deckt sich auch mit der Erfahrung von B55. (Fast) alle zweisprachigen Kollegen in seinem Bekanntenkreis würden eine Sprache besser beherrschen als die andere.

Alle 14 Befragten, die sich als symmetrisch zweisprachig einschätzten, gaben an, mit ihren Müttern stets nur eine Sprache gesprochen zu haben, wie ihre Mütter dies auch mit ihnen getan hätten. Auch gaben all diese Bilingualen – bis auf eine ohne Vater aufgewachsene Zweisprachige – an, mit dem Vater nur eine Sprache zu sprechen. Dies hätten sie – bis auf eine Befragte – bereits seit ihrer Geburt getan. Abgesehen von der Befragten, die ohne Vater aufgewachsen sei, hätten auch die Väter die Sprache in der Kommunikation mit den Befragten nicht geändert. Von den 62 nicht balanciert Zweisprachigen würden allerdings 52 auch nur eine Sprache, lediglich zehn zwei Sprachen gebrauchen. Ähnlich stellt es sich bei der Beibehaltung dieser Sprache dar. Auch 43 nicht balanciert Bilinguale hätten beim Sprechen mit ihrer Mutter schon immer dieselbe Sprache verwendet, 19 gaben eine Änderung an. Ähnliche Zahlen liegen für die Sprache vor, die die Mutter mit den Befragten gesprochen hätten: 17 unbalanciert Zweisprachige berichteten von einer Änderung, 45 von der Beibehaltung der Sprache. Was die Kommunikation mit ihren Vätern anbelangt, gaben sogar fast alle (58 von 62) nicht balanciert Zweisprachigen an, mit dem Vater nur eine Sprache zu sprechen. Nur drei Befragte würden für gewöhnlich auf zwei, einer gar auf drei Sprachen zurückgreifen. 48 nicht balanciert Bilinguale sagten aus, dass sich die Sprache, die sie mit ihren Vätern für gewöhnlich sprechen, nicht geändert habe. Bei 14 habe ein Wechsel stattgefunden. Dabei änderte sich nach Angaben der Be-

fragten nur bei sieben Vätern die Sprache, die sie mit den Befragten sprechen, bei 55 fand kein Wechsel statt. Es stellt sich daher die Frage, ob das Sprechen mehrerer Sprachen mit demselben Elternteil, v. a. aber die mangelnde Beibehaltung dieser Sprache in der Kommunikation mit den Eltern, die Entwicklung einer Sprachdominanz begünstigt.

B13 führt bei sich die sehr gute Entwicklung beider Sprachen darauf zurück, dass der Schulunterricht in der Minderheitensprache stattfand. Wird diese durch die Schule nicht unterstützt, „sieht es wohl nicht so gut aus“ (B13). Das merke sie beruflich täglich. Die folgende Kreuztabelle weist auf keinen Zusammenhang mit der einsprachigen bzw. zweisprachigen Schulbildung hin, wobei auch die z. T. sehr niedrige Anzahl der einzelnen Fälle zu berücksichtigen ist:

	balanciert	nicht balanciert
zweisprachige Schulbildung	2	14
einsprachige Schulbildung	7	27

Tab. 3: Schulbildung und Sprachsymmetrie

Während alle balanciert Zweisprachigen ihre Nichtschulsprache formell erwarben, soweit Angaben vorliegen, taten dies auch 52 Bilinguale (einschließlich derjenigen mit Schulbildung in beiden Sprachen), die bei sich eine stärkere und schwächere Sprache sehen. Acht Bilinguale mit einer Sprachdominanz gaben explizit an, die Nichtschulsprache nicht zusätzlich im Fremdsprachenunterricht o. Ä. erworben zu haben. Es stellt sich daher die Frage, ob die asymmetrische Entwicklung der Sprachen begünstigt wird, wenn nur eine Sprache zusätzlich gesteuert erworben wird.

Als ihre stärkere Sprache nannten die 62 asymmetrisch Bilingualen Deutsch (46 Nennungen), Französisch (5), Englisch (2), Russisch (2), Spanisch (2), Arabisch (1), Niederländisch (1), Slowenisch (1). Bei einem Befragten hänge die stärkere Sprache von dem Bereich bzw. der Situation ab, ein anderer könne die stärkere Sprache nicht zuordnen. B21 erläuterte die Angabe Deutsch mit „schriftlich, Wortschatz“.

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen der Schulsprache und der stärkeren Sprache zu untersuchen, wurde eine neue Variable gebildet: „(hauptsächliche) Bildungssprache als stärkere Sprache“. Hier wurde auch geprüft, ob bei Personen, die die Schulbildung vollständig in einer Sprache absolviert haben, diese Sprache bzw. bei bilingualer Schulbildung die Sprache, in der der Schulunterricht länger besucht wurde, die stärkere Sprache ist. Bei den Befragten, von de-

nen Angaben sowohl zur stärkeren Sprache als auch zur Bildungssprache vorliegen, zeigt sich folgendes Ergebnis:

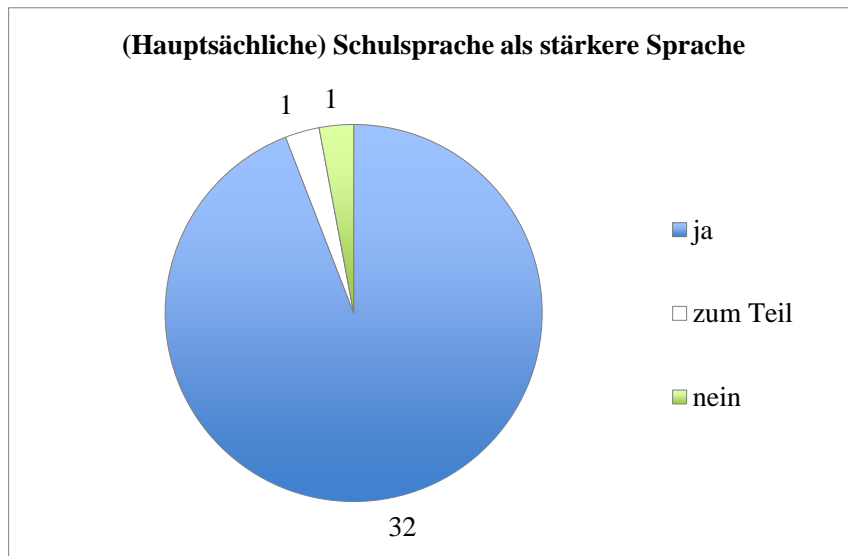


Abb. 14: (Hauptsächliche) Schulsprache als stärkere Sprache

Die Ausprägung „zum Teil“ wurde der Person zugewiesen, bei der die stärkere Sprache nach eigenen Angaben thema- bzw. situationsgebunden ist. Abb. 14 lässt vermuten, dass die Sprache, in der die Schulbildung absolviert wird, einen Einfluss auf die Entwicklung der stärkeren Sprache hat.

Es wurde auch der Zusammenhang zwischen der Umgebungssprache und der stärkeren Sprache untersucht. Dazu wurde die Variable „Umgebungssprache als stärkere Sprache“ gebildet. Bei den 59 Personen, von denen hier sowohl zur stärkeren Sprache als auch zur Umgebungssprache Angaben vorliegen, lässt sich folgender Zusammenhang beobachten:

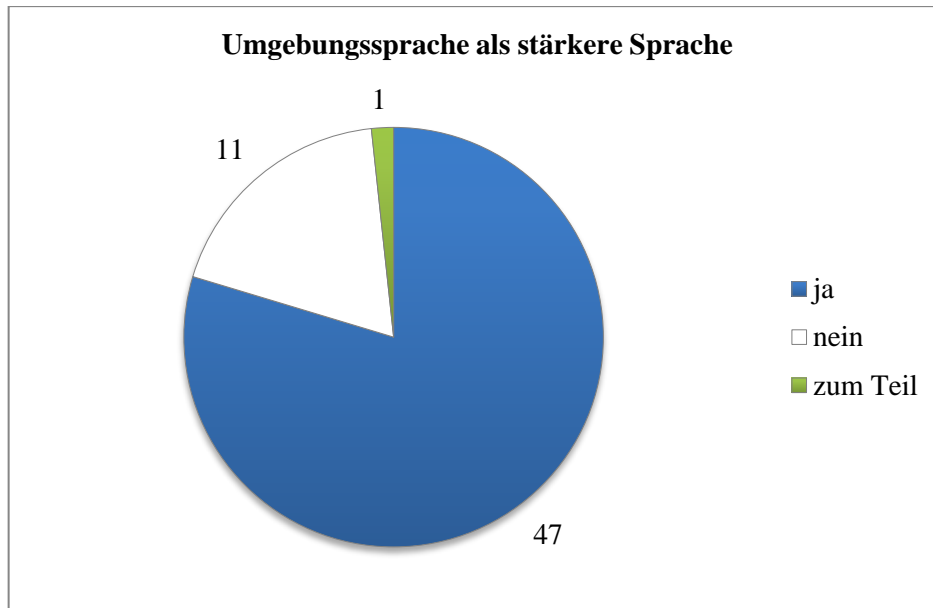


Abb. 15: Umgebungssprache als stärkere Sprache

Dabei erfolgte die Zuordnung zur Ausprägung „zum Teil“ wie oben. Zu bedenken ist, dass es sein kann, dass sich die Umgebungssprache durch Migration erst im Erwachsenenalter geändert hat und damit eventuell nicht die aktuelle Umgebungssprache die stärkere Sprache ist, sondern diejenige, die es bis zu diesem Zeitpunkt über einen (langen) Zeitraum war. Außerdem umfasst die Ausprägung „nein“ hier auch Personen, deren Umgebungssprache zum Zeitpunkt der Befragung zwar Deutsch war, die allerdings nicht mit Deutsch, sondern mit zwei anderen Sprachen aufgewachsen sind (z. B. B67). Insgesamt scheint auch die Umgebungssprache einen Einfluss auf die Sprachdominanz zu haben.

Die Abbildungen 16 und 17 zeigen, wie die Befragten ihre Kompetenz in der stärkeren Sprache bzw. bei balanciert Bilingualen in beiden Sprachen im Vergleich zu Monolingualen einschätzen:



Abb. 16: Beherrschung beider Sprachen wie vergleichbare Monolinguale (balanciert Zweisprachige)



Abb. 17: Beherrschung der stärkeren Sprache wie vergleichbare Monolinguale

Von den Befragten, die hier keine Angaben machten, führt B10 aus, dass auch Monolinguale in ihrer Muttersprache schlechte Sprachkenntnisse haben können.

Alle vier Personen mit einer gleich hohen Kompetenz in beiden Sprachen, von denen hierzu Angaben vorliegen, sagen aus, beide Sprachen nicht schon vor dem Studium so gut beherrscht

zu haben wie vergleichbare Monolinguale. Eine von ihnen tue dies erst seit der Migration im Erwachsenenalter. Bis dahin habe sie ihre damals schwächere Sprache bereits auf einem C2-Niveau beherrscht, jedoch mit einigen Unsicherheiten bei der Adjektivdeklinaton.

Als Defizite nannten zwei balanciert Zweisprachige Lücken im Wortschatz, einer Unsicherheiten beim Artikelgebrauch im Deutschen. Dazu ergänzt B2: „bin mir aber dessen immer bewusst, und arbeite stets daran dieses Defizit zu beheben“.

Bilinguale, die bei sich sowohl eine schwächere Sprache als auch eine schlechtere Beherrschung der stärkeren Sprache im Vergleich zu Monolingualen sehen, nannten folgende Defizite in Letzterer:

Defizit	Angaben	Von der Kategorie außerdem umfasste Nennungen
Feinheiten	3	Feinheiten im Alltag; winzige Bedeutungsunterschiede
schriftlich	2	Schriftsprache: Slowenisch; Schreibfähigkeiten
klingt nicht natürlich	1	Es klingt nicht unbedingt Französisch.
Sprachgefühl	1	ich habe im deutschen [sic] nicht so ein starkes Gefühl dafür, was „richtig“ klingt, ich war immer besser beim Dolmetschen in die Fremdsprache
Aussprache	1	nicht immer korrekte Aussprache
Ausdruck	1	manchmal habe ich beim Übersetzen ins Deutsche Feedback bekommen (z.B. während dem Studium oder von Kollegen), dass ich (...) mich nicht ganz einwandfrei ausdrücke
Kollokationen	2	
Wortschatz	2	spezifischerer Wortschatz im Slowenischen; weniger umfangreicher Wortschatz
Kindheitskultur	1	„Kindheitskultur“ (z.B. Kinderreime, Fernsehserien aus der „typischen“ Kindheit eines „typischen“ Sprechers, Musik dieses Lebensalters)
unsicher	1	gewisse Unsicherheit
Redewendungen	1	
Sonstiges	1	manchmal habe ich beim Übersetzen ins Deutsche Feedback bekommen (z.B. während dem [sic] Studium oder von Kollegen), dass ich Fehler mache, die Deutsche nicht machen (...)

Tab. 4: Defizite in der stärkeren Sprache

Dabei habe bei B18 die Unsicherheit in der stärkeren Sprache mit der besseren Beherrschung der schwächeren Sprache und der Fremdsprache zugenommen.

In Abb. 18 wird veranschaulicht, in welchen Bereichen die befragten Bilingualen nach eigenen Angaben vor dem Studium Defizite in der schwächeren Sprache hatten:

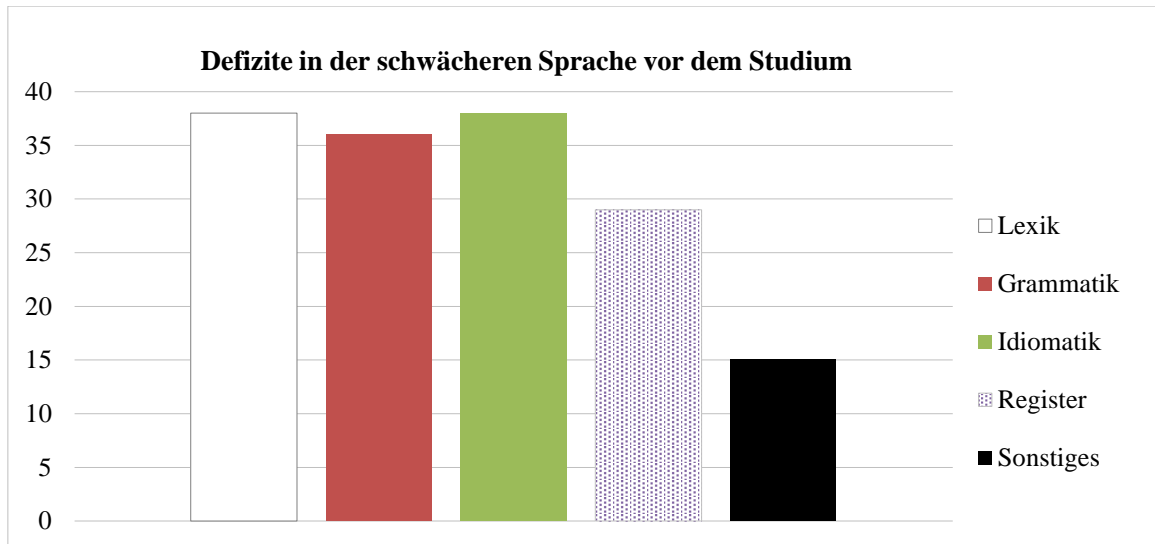


Abb. 18: Defizite in der schwächeren Sprache vor dem Studium

Was die Register anbelangt, spezifiziert eine Befragte, Defizite in der Hochsprache zu haben, ein anderer, in der Umgangssprache. Unter „Sonstiges“ wurden folgende Defizite in der schwächeren Sprache vor dem Studium genannt:

Sonstiges Defizit	Angaben	Von der Kategorie außerdem umfasste Nennungen
Lesen	2	
Fachsprache	2	Fachsprachen wie z.B. Mathematik und andere Schulfächer; [d]er Fachwortschatz z.B. Bio/Mathe/Physik war zum Teil nicht aktiv präsent
Rechtschreibung	3	Orthographie
Schriftsprache	1	
Unsicherheit	1	allgemeines Gefühl der Unsicherheit gegenüber monol. Muttersprachlern
Feinheiten	1	
kaum gesprochen	1	Ich spreche meine „Vatersprache“ kaum (...).
Schreiben	3	Schrift
Kapazitäten beim Simultandolmetschen	1	
Aussprache	1	korrekte Aussprache

Tab. 5: Sonstige Defizite in der schwächeren Sprache vor dem Studium

Bei einer Befragten hätten sich die Defizite nur beim Sprechen gezeigt. B59, bei der die stärkere Sprache themagebunden sei, habe vor dem Studium in der einen Sprache Grammatikprobleme, in der anderen lexikalische Schwächen gehabt. B8 erläutert, dass bei ihr die Beherrschung der

schwächeren Sprache sehr defizitär sei und den Wortschatz eines sechsjährigen Kindes aufweise. B55, dreisprachig aufgewachsen, sieht große Unterschiede in der Kompetenz in seinen schwächeren Sprachen. Die eine Sprache habe er vorwiegend als Dolmetscher in Ländern gelernt, in denen diese Sprache gesprochen wird, und spreche ein „Küchenarabisch“. Die andere Sprache beherrsche er auf (fast) muttersprachlichem Niveau.

Was die Kompetenz in der schwächeren Sprache anbelangt, führt B66 einen Vergleich mit Tänzern an:

Meine „schwächere“ Sprache (Deutsch) beherrsche ich dennoch besser als viele (vielleicht sogar die meisten) Monolinguale. Weil ich professionell damit arbeite, erkenne ich allerdings Schwächen, die die meisten Menschen nie erkennen müssten – es erfordert mehr Arbeit und Zeit, ein wirklich hochwertiges Sprachprodukt zu erstellen. Ähnlich ist es z.B. [sic] für professionelle Tänzer: Auch sie haben ein „schwaches“ Bein, das sie weniger gerne als Standbein nutzen. Dieses „schwache“ Bein ist aber immer noch stärker als das „starke“ der Normalsterblichen. Weil die Tänzer aber auf einem solch hohen Niveau mit ihrem Körper arbeiten, erkennen sie Schwächen, die den meisten von uns nie auffallen würden, und müssen Strategien entwickeln, mit diesen Mikro-Schwächen umzugehen.

Es ist leider schwierig, solche Komplexitäten in einem Fragebogen konsequent festzuhalten – auch weil die Erfahrung der Bilingualität/Bikulturalität solch eine heterogene ist. Bis jetzt hatte jede_r Bilinguale, mit der/mit dem ich darüber gesprochen habe, eine andere Einstellung/Sichtweise dazu. Mit Sicherheit auch, weil Sprache uns ja täglich formt ...

38 Befragte gaben an, sich schon vor dem Studium der Defizite in der schwächeren Sprache bewusst gewesen zu sein, 24 z. T. Zu Letzteren gehört auch B70, die sich im Studium zum ersten Mal bewusst mit ihrer schwächeren Sprache auseinandergesetzt habe. Drei Personen habe vor dem Studium das Bewusstsein für die eigenen Schwächen gefehlt. Bei B11 trifft dies auf das Hörverständnis zu, v. a., „wenn Muttersprachler schnell oder undeutlich sprechen“. Weitere elf Befragte machten hierzu keine Angaben.

Das Hörverständnis in der schwächeren Sprache bzw. in beiden Sprachen bei balanciert Bilingualen vor dem Studium beurteilen die 65 Befragten, von denen hierzu Angaben vorliegen, mit 0,7 bis 4 (vgl. Kapitel 4.2.6.1.1 zur Skala), wobei der Mittelwert bei 1,41 und der Median bei 1 liegen. Die Sprechkompetenz wurde bereits schlechter mit 1 bis 5 und einem Mittelwert von 2,18 sowie einem Median von 2 bewertet. Die Einschätzungen zum Leseverständnis vor dem Studium liegen mit 0,7 bis 5 und einem Mittelwert von 1,78 bzw. einem Median von 1 zwischen dem Hörverständnis und dem Sprechen. Am schlechtesten bewerteten die Befragten ihre Schreibkompetenz: Diese lag mit Werten zwischen 1 und 5 bei einem Mittelwert von 2,69 und einem Median von 3.

Bei 38 Befragten seien Defizite durch das Studium behoben worden, und zwar in folgenden Bereichen:

Behobene Defizite	Angaben	Von der Kategorie außerdem umfasste Nennungen
Grammatik	15	Adjektivdeklinaton
Rechtschreibung	5	Orthographie; Rechtschreibungsfehler [sic]
Lexik	14	mangelnde Lexik; Wortschatz z.T. auch durch Eigenstudium erweitert; [m]ehr Vokabular; Wortschatz
Fachsprache	3	Ich habe Einblick in verschiedene Themen und Fachsprachen bekommen; Terminologie in unterschiedlichsten Bereichen; Fachtermini
Lesen	2	Leseverständnis
Register	7	höheres Register; Stilistik; Mir fällt es jetzt nicht mehr so schwer mich in einem gehobenen Stil auszudrücken
Hörverständnis	1	
Idiomatik	11	[z]um Teil: Idiomatik; idiomatische Wendungen; Redewendungen; Redewendungen sind präsenter
Schreiben	5	
regionale Unterschiede	2	bestimmte „Regionalismen“ durch Austausch mit Dozenten und Studierenden aus anderen Gegenden erkannt
Kulturkompetenz	1	Durch ein Auslandssemester in GB habe ich meine Kulturkompetenz gefestigt
Aussprache	2	schwache Aussprache [sic]; korrekte Aussprache
Sprechen	3	Natürlichkeit beim Sprechen; Redefluss
Selbstbewusstsein	1	Selbstbewusstsein über das Beherrschen dieser Sprache
allgemein	1	habe meine Sprachfähigkeiten geschliffen
Distanz beim Übersetzen	1	Ich habe auch gelernt, mich beim Übersetzen nicht zu sehr von der Ausgangsprache [sic] beeinflussen zu lassen.
Verständnis insgesamt	2	Verständnis

Tab. 6: Durch das Studium behobene Defizite in der schwächeren Sprache

25 Befragte gaben an, dass bei ihnen weiterhin Defizite in der schwächeren Sprache vorhanden seien, allerdings in einem geringeren Ausmaß. Dabei hätten sich Defizite in dieser Sprache in den folgenden Bereichen verringert:

Verringerte Defizite	Angaben	Von der Kategorie außerdem umfasste Nennungen
Grammatik	16	Aspekte der Verben; Deklinationen; Kasusfehler; Syntax
Lexik	15	mangelnde Lexik; Wortschatz
Hörverständnis	2	
Idiomatik	6	[i]diomatische Wendungen; idiomatische Wendungen, v.a. beim Schreiben; Kollokationen
Mehr Kapazitäten beim Simultandolmetschen für Formulierung in der schwächeren Sprache	1	Mehr Kapazitäten beim Simultan ins Deutsche für 'schöne' Formulierungen
Sprechen	1	
Fachsprache	1	Fachwörter
Unsicherheit	1	Gefühl der Unsicherheit
Leseverständnis	1	
Kontakt mit der Sprache	1	mangelnder Kontakt mit der Sprache [sic]
Register	3	Stilistik
Schreiben	1	

Tab. 7: Durch das Studium verringerte Defizite in der schwächeren Sprache

B68 äußert bei sich deutliche Verbesserungen in der Minderheiten-, aber auch in der Umgebungssprache.

Bei zwölf Befragten würden weiterhin Defizite in der schwächeren Sprache bestehen. Dabei wurden dreimal der Bereich Grammatik (einschließlich „Beistriche“ und „grammatikalische Feinheiten“), zweimal Sprechen (darunter „[m]uss langsam reden, weil ich mich ständig kontrollieren muss“), zweimal Register (einschließlich „schriftlicher Ausdruck“) sowie jeweils einmal Lesen („ich lese relativ langsam“), Lexik, „beim Verfassen von Texten“, Hörverständnis und Schwächen in der Sprachproduktion bei fehlendem Training genannt.

48 Bilinguale machten Angaben zu ihren Kompetenzen in der schwächeren Sprache im Hinblick auf die Komponenten Hörverständnis, Sprechen, Leseverständnis und Schreiben nach dem Studium. Dabei wurde das Hörverständnis wieder am besten beurteilt mit Werten zwischen 0,7 und 3, einem Mittelwert von 1,22 und einem Median von 1. Ihre Sprechfähigkeiten nach dem Studium bewerteten die Bilingualen mit 0,7 bis 5, wobei der Mittelwert bei 1,53 und einem Median von 1 lag. Auch nach dem Studium wurde das Leseverständnis im Durchschnitt besser als das Sprechen, allerdings schlechter als das Hörverständnis eingeschätzt, und zwar mit 0,7 bis 4, einem Mittelwert von 1,31 sowie einem Median von 1. Die schwächste Komponente blieb im Durchschnitt das Schreiben, welches mit Werten von 0,7 bis 5, einem Mittelwert von 1,86 und einem Median von 2 beurteilt wurde. Bei den 48 Personen, die ihre Kompetenzen nach dem Studium einschätzten, zeigt sich folgende Entwicklung:

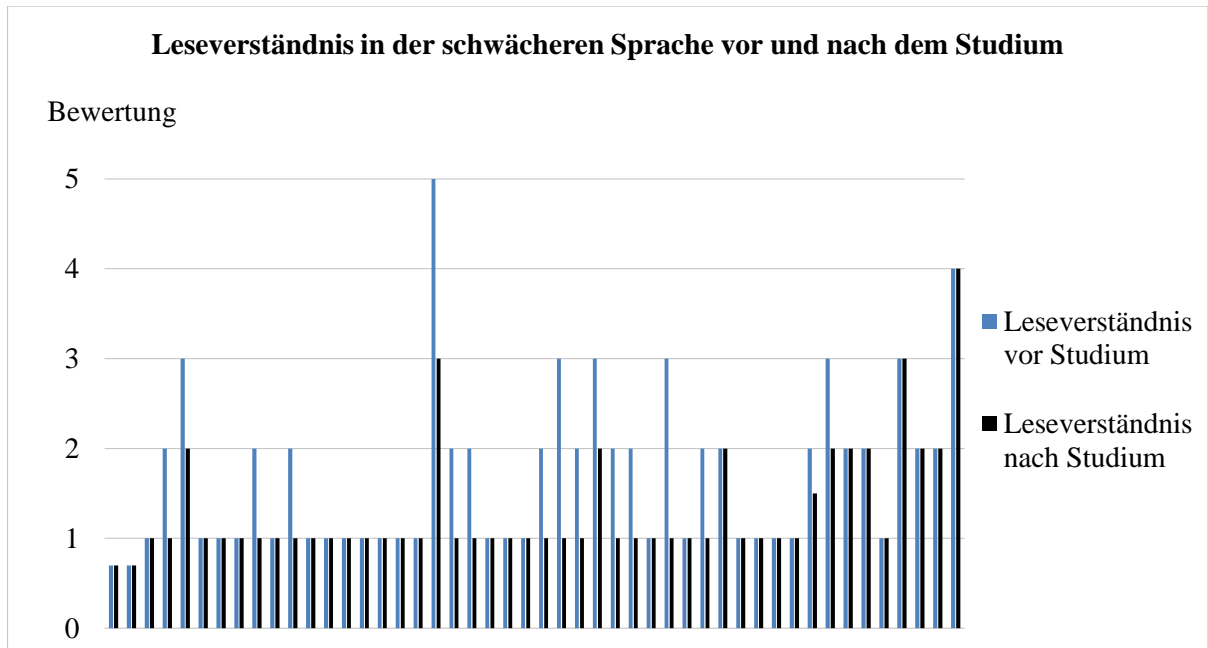


Abb. 21: Leseverständnis in der schwächeren Sprache vor und nach dem Studium

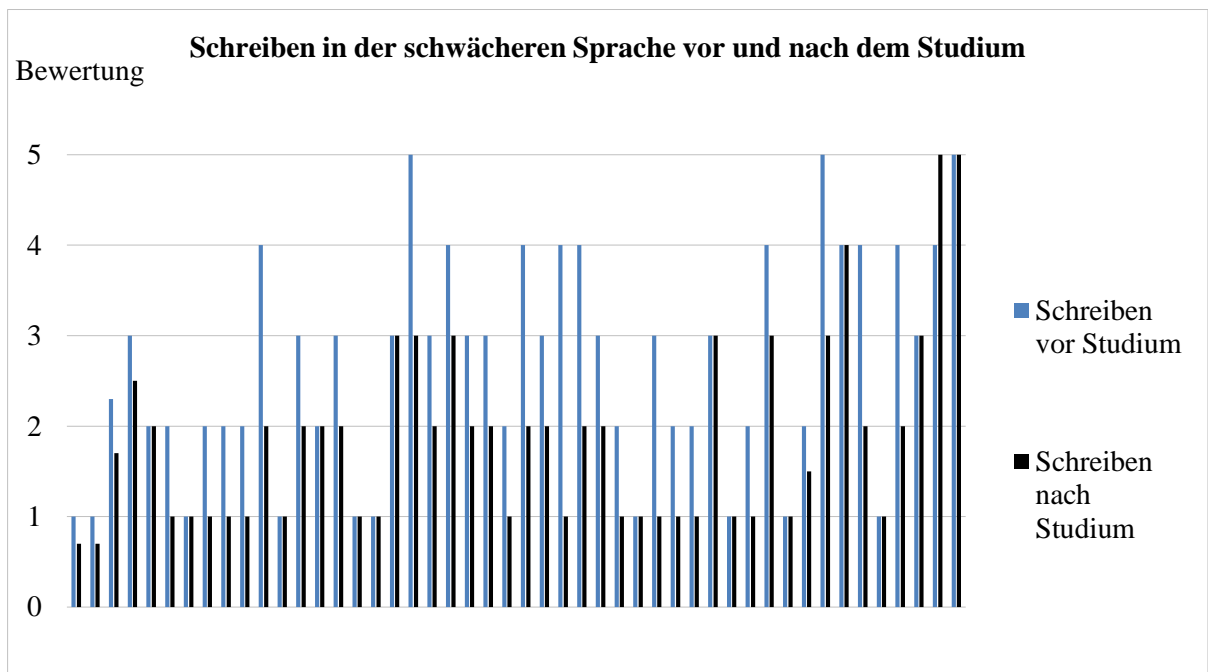


Abb. 22: Schreiben in der schwächeren Sprache vor und nach dem Studium

Dabei zeichnen sich Verbesserungen insbesondere in den produktiven Kompetenzen ab, vorrangig beim Schreiben (im Durchschnitt um ca. 0,80), aber auch beim Sprechen (im Durchschnitt um ca. 0,61). Das Leseverständnis der Bilingualen hat sich weniger stark verbessert, im Durchschnitt um 0,41. Das Hörverständnis, die von vornherein stärkste Komponente, weist im Durchschnitt nur geringe Verbesserungen von rund 0,19 auf.

Änderungen sind nicht immer auf das Studium zurückzuführen, sondern z. B. auf das Leben in einem zweisprachigen Land während des Studiums (B35) oder die Übung (B11) in der Freizeit (B42, B78) und im Beruf (B78). Bei B72 hätten die Defizite in der schwächeren Sprache nach dem Studium hingegen zugenommen, da die Befragte ab da nicht mehr in dieser Sprache geschrieben und durch den Wegzug weniger gesprochen habe.

Teilweise habe sich die Kompetenz nicht in demselben Maße erhöht wie die Selbstkritik durch das Studium (B11). Auch B69 weist darauf hin, dass nicht nur die Kompetenz, sondern auch die Ansprüche mit dem Studium wachsen würden, und ergänzt in Bezug auf die Schwierigkeit der Einschätzung, dass es darauf ankomme, ob sie sich mit Muttersprachlern oder Fremdsprachenlernern vergleiche. Erschwerend komme hinzu, dass man eine Sprache nie auslernt. Schließlich könne die tatsächliche Kompetenz besser sein, als man es empfindet, oder „durch ein Gefühl der Unsicherheit geschmälert werden“ (B69).

Abb. 23 zeigt, wie leicht den Befragten nach eigenen Angaben der Erwerb der von ihnen erlernten Fremdsprachen gefallen ist:

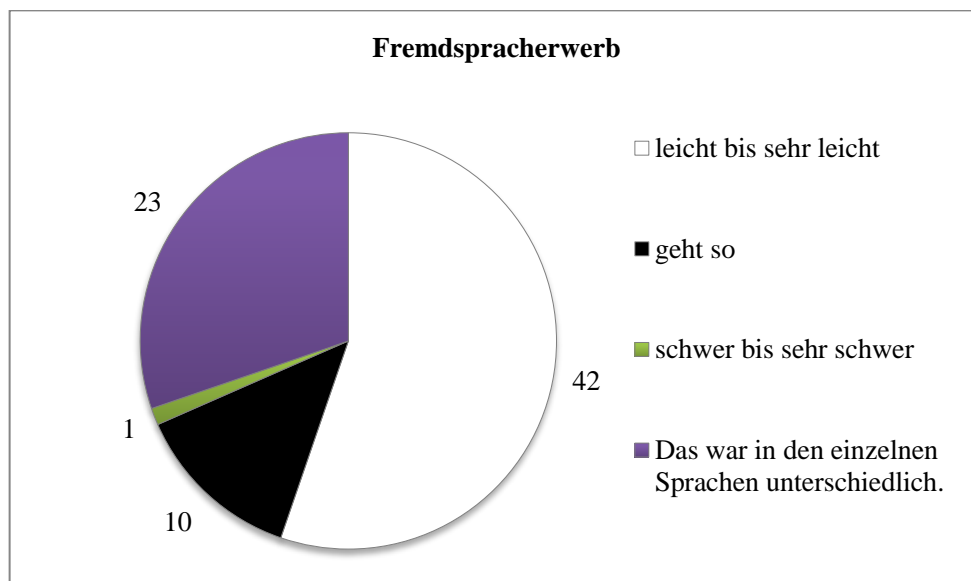


Abb. 23: Fremdspracherwerb

Ob der Erwerb von Fremdsprachen, die aus denselben Sprachfamilien stammen wie die Sprachen, mit denen die Bilingualen aufgewachsen sind, besonders erleichtert ist, lässt sich anhand der folgenden Tabelle nicht erkennen:

selbe Sprachfamilie	leicht bis sehr leicht	schwer bis sehr schwer	geht so	Das war in den einzelnen Sprachen unterschiedlich.
zum Teil	27		6	13
ja	13	1	2	8
nein	2		2	1
keine Angabe				1

Tab. 8: Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Fremdsprachen aus derselben Sprachfamilie und dem empfundenen Spracherwerb

Dabei wurden unter „zum Teil“ die Fälle zusammengefasst, bei denen manche der erworbenen Fremdsprachen einer der Sprachfamilien der außerinstitutionell erworbenen Sprachen zuzurechnen sind, andere wiederum nicht.

Nur wenige Befragte, denen der Fremdspracherwerb unterschiedlich leichtgefallen sei, machen dies explizit von der Ähnlichkeit der Sprachen zu ihren Muttersprachen abhängig, wie dies z. B. B63 und B9 tun oder es bei B68 bzw. B65 erkennbar ist. B11 und B9 weisen bei ähnlichen Sprachen dafür auf Interferenzfehler bzw. „falsche Freunde“ hin. B9 führt den erleichterten Fremdspracherwerb außerdem z. B. auf bilingualen Schulunterricht bzw. Ähnlichkeiten zu bereits erworbenen Fremdsprachen zurück (vgl. auch B61). Ein weiterer Faktor können das Alter zu Erwerbsbeginn sowie die Motivation sein. So führt B13 aus: „Schwedisch habe ich aber erst mit 30 gelernt und als Pflicht, daher ist es mir evtl. etwas schwerer gefallen.“ B63 verweist direkt auf die positive Wirkung von Auslandsaufenthalten.

Von den 42 Befragten, denen das Erlernen von Fremdsprachen leichtgefallen sei, führen dies 16 auf ihre Zweisprachigkeit zurück, weitere 20 z. T. Nur zwei sehen hierbei keinen Zusammenhang bzw. machten keine Angaben. Die einzige Person, die (größere) Schwierigkeiten hatte, führt diese nicht auf die Zweisprachigkeit zurück. Von den zehn Befragten, die den Fremdspracherwerb als mittelschwer beschrieben, sehen fünf den Grund in der Bilingualität, weitere drei teilweise. Zwei Befragte erkennen keinen Zusammenhang. Von einem liegt keine entsprechende Angabe vor. Was die 23 Personen anbelangt, denen der Erwerb der einzelnen Sprachen unterschiedlich schwergefallen sei, sehen dreizehn einen Zusammenhang mit der Bilingualität, weitere acht z. T., zwei gar nicht.

4.3.3.2.3 Kulturkompetenz

Die Kompetenz in den Kulturen, mit denen die Befragten aufgewachsen sind, bewertet eine mit ausreichend (B3). Manche Befragte geben allgemein für beide Kulturen eine (sehr) hohe Kom-

petenz an (z. B. B46, B18, B10, B36, B2, B45, B14, B70, B59, B39, B54, B55, B67, B68, B66, B72, B75, B38, B50), da sie einen großen Bezug zu diesen Kulturen hätten (B46). Sie seien seit der Kindheit mit beiden Kulturen in Kontakt gewesen (B36, B30), sich der Unterschiede bewusst (vgl. auch B54, B22), würden diese verstehen (B47, B22) und ihr Verhalten entsprechend anpassen (vgl. auch B30), z. B. bei Geburtstagsgratulationen (B18). Das Aufwachsen mit unterschiedlichen Kulturen habe zu Toleranz und Offenheit geführt (B38). Die Kulturen seien tief in den Bilingualen verwurzelt (B61), sie würden in den entsprechenden Kulturkreisen gut zurechtkommen (B3), sich diesen zugehörig fühlen (B14) und in keiner Kultur als „Fremdling“ auffallen (B66). Einige führen aus, Freunde in beiden Kulturen zu haben (B2, B14) und sich aktiv für beide Kulturen zu interessieren (B2, B67, B55). Sie könnten in beide Kulturen „eintauchen und teilnehmen“ (B39).

B64 gibt an, die Kultur, in der sie hauptsächlich aufgewachsen sei (vgl. auch B60, B76, B74, B62, B57, B73, B21, B75), (gut bis) sehr gut zu kennen. B63 schätzt ihre Kompetenz in ihrer „(Haupt-)Kultur“ als „normal gut“ ein. Diese Kultur habe B71 „vermutlich am meisten geprägt“. Einer Befragten (B56) sei die Kultur der Mehrheitsprache allerdings nur z. T. bekannt. Was die andere Kultur anbelangt, die sie v. a. über Verwandte, das Fernsehen und kurze Besuche kennengelernt hätten (vgl. auch B71, zusätzlich durch Bücher und Schule; B74 durch Urlaub und Praktika), geben manche Bilinguale an, diese im Vergleich weniger gut zu kennen. B60 führt zu ihrer Herkunftskultur aus, dass sie manches nicht ganz verstehe, da die Kultur so unterschiedlich von der Mehrheitskultur sei, aber dass sie ganz gut damit zurechtkomme. B76 kenne auch die Mentalität und die Traditionen der Herkunftskultur sehr gut (vgl. auch B62) und könne das Verhalten in politischen Konflikten gut nachvollziehen. Auch B50 erkenne typische Verhaltens- und Ausdrucksweisen beider Kulturen. Was die Hintergründe der Herkunftskultur betrifft (Geschichtliches), „herrscht Nachholbedarf“ (B62; vgl. z. T. auch B13). Dies treffe auf B30 jedoch nicht zu. Andere geben allgemein an, auch diese Kultur „ganz gut“ (B24) oder „gut bis sehr gut“ (B57) zu kennen bzw. beschreiben ihre Kompetenz als „sehr hoch“ (B42). Dies liege an der Ähnlichkeit der Kulturen (B57) sowie den häufigen Besuchen in diesem Land (B57, B70, B58, B68), durch die teilweise auch Fernsehsendungen bekannt seien (B50). B59 betont, dass es ihren Eltern wichtig gewesen sei, ihr auch die Herkunftskultur nahezubringen. Feiertage und Bräuche seien durch die Familie übermittelt worden (B42). Fehlen würden Kulturkenntnisse, „die man nur vor Ort mitbekommt“ (B56). B63, die künstlich zweisprachig aufgewachsen ist, führt aus:

Ich bekam auch viel von der französischen Kultur mit, lernte Kinderlieder, las Kinderbücher, sah französisches Kinderfernsehen usw. – und auch nach der Kindheit blieb ich immer mit der Kultur verbunden, etwa durch Reisen und Unterhaltung (Literatur, TV, Musik). Es fehlt mir jedoch die Erfahrung, im Land gelebt zu haben. Meine Enkulturation ist hier untrennbar mit der Person meiner Mutter verbunden.

Manche Befragte sagten aus, in der Herkunftssprache nur die Kindheitskultur zu kennen (z. B. B65). B69 fühle sich fremd in der Kultur, die sie am besten kennt.

B5 führt ihre relativ hohe Kulturkompetenz auf den jahrelangen Aufenthalt in den entsprechenden Ländern (vgl. auch B67), häufige Reisen dorthin und die Arbeit an der Botschaft eines dieser Länder zurück.

Von den Befragten, die Angaben zum Zusammenhang zwischen ihrer Kompetenz in diesen Kulturen und der Bilingualität machten, bestätigten 29 einen Zusammenhang, weitere zehn z. T. Drei führen ihre Kompetenz in diesen Kulturen nicht auf ihre bilinguale Erziehung zurück.

B61 gibt an, eine Kultur ihrer Arbeitssprache näher zu kennen. Dies begründet die Befragte mit Arbeitsaufenthalten in diesem Land und einer (langjährigen) Beziehung mit einem Menschen aus dem Kulturkreis (vgl. auch B63). Auch B67 beschreibt diese Kompetenz als sehr hoch (vgl. auch B55) und erklärt dies ebenfalls mit einem langjährigen Aufenthalt (vgl. auch B72, B75, B71) und der intensiven Beschäftigung mit dieser Kultur. B70 empfindet ihre Kompetenz als hoch (vgl. auch B65, B60) und nennt Sprachkurse, Praktika in diesem Land bzw. die Arbeit für ein Unternehmen aus dieser Kultur. B56 begründet dies mit Reisen und Interesse (vgl. auch B59). B60 vergleicht die Kompetenz in den Kulturen ihrer Arbeitssprachen mit der in ihrer Herkunftskultur. Erstere seien allerdings aufgrund der höheren Ähnlichkeit zu der Kultur der Mehrheitssprache leichter zu verstehen. Diese Person führt ebenfalls mehrere und längere Auslandsaufenthalte an.

Auch andere Befragte bewerten ihre Kompetenz in den Kulturen der Arbeitssprachen mit „ganz gut“ (B59), „ziemlich gut“ (B75), „recht hoch“ (B8), „recht gut“ (B71) „hoch“ (B10) bzw. „gut“ (B68, B73, B62) und erläutern, dass längere Auslandsaufenthalte (vgl. z. B. 68, B63) ihren „Horizont erweitert“ (B63) hätten. Von der Kompetenz in den Kulturen, mit denen sie aufgewachsen sind, unterscheide sie sich bei einer anderen durch seltenere Aufenthalte (B73). B62 sieht einen Zusammenhang zwischen den betreffenden Kulturen einerseits sowie dem Studium, Schulunterricht und der permanenten Präsenz der Arbeitssprache im Alltag andererseits. B1 bewertet seine Kompetenz sogar als sehr hoch und erläutert, dass er sich in den jeweiligen Sprachen und Kulturen unauffällig bewege. Seine Mitmenschen seien überrascht, wenn er angebe, ursprünglich nicht aus der jeweiligen Kultur zu stammen. Einige enge französische Freunde würden ihn immer als Franzosen vorstellen, „da sie ‚vergessen‘, dass ich keiner bin“ (B1).

Abgesehen von wenigen Ausnahmen (z. B. B73, B62, B76) konzentrieren sich die meisten Befragten bei ihren Einschätzungen auf eine Kultur der jeweiligen Arbeitssprache. B76 beschreibt die Kompetenz in den Kulturen ihrer Arbeitssprachen als „okay für [die] Länder, in denen (...) längere Aufenthalte verbracht (...) bzw. die im Studium genauer betrachtet wurden“.

B69 gibt andererseits an, die Kulturkompetenz in einer ihrer Arbeitssprachen zugunsten von Kulturen der Herkunftssprachen vernachlässigt zu haben. Manchmal bewerten die Bilingualen die Kompetenz in den verschiedenen Kulturen unterschiedlich (B72). Auch B64, B58 und B74 würden diese Kulturen weniger gut kennen als diejenigen, mit denen sie aufgewachsen sind, da sie ihnen nur aus der Theorie bekannt (B58) oder der Alltag und das Arbeitsleben weniger miterlebt worden seien (B74).

B57 findet die Frage aufgrund der kulturellen Unterschiede innerhalb der USA, zwischen den USA, Großbritannien und anderen englischsprachigen Ländern schwer zu beantworten. Er spezifiziert: „[M]it dem Kulturkreis USA-Ostküste bin ich inzwischen sehr vertraut, mit USA-Westküste viel weniger, in Groß-Britannien [sic] habe ich kaum Erfahrungswerte, Indien, Australien, Südafrika noch weniger“. In seiner passiven Arbeitssprache komme es nur selten zu direktem Kontakt. Er könne sich jedoch gut auf die Mentalität einstellen.

Ihr Bewusstsein für die Problematik der interkulturellen Kompetenz bewerteten viele als „extrem hoch“ (B66) „sehr hoch“ (B29, B70, B64, B69, B55, B74, B72, B76, B33, B19, B32), „sehr gut“ (B4), „hoch bis sehr hoch“ (B73), „ziemlich hoch“ (B48), „recht hoch“ (B61), „relativ hoch“ (B65, B34, B17) „gut“ (B51, B75, B31) oder „hoch“ (B67, B60, B59, B9, B20, B35, B40, B63, B27). Sie seien sich kultureller Unterschiede „durchaus bewusst“ (B68), „sehr bewusst“ (B56), seien „schon sensibilisiert“ (B71) oder „definitiv sensibilisiert“ (B11). Die Befragten hätten „ein umfassendes Wissen“ und ein hohes Bewusstsein dafür (B33), „Verständnis und Feingefühl“ (B25; vgl. auch B17), auch wenn sich die Kulturen mit denen sie aufgewachsen sind, wenig voneinander unterscheiden (B25), seien kulturelle Unterschiede gewohnt (B27) und würden eher darauf achten (B27) und versuchen, „diese im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund zu beachten“ (B11). Außerdem stünden sie anderen Kulturen „besonders offen“ gegenüber, würden sich besonders schnell integrieren und könnten bestimmte Elemente der neuen Kultur schnell übernehmen (B7) und unterschiedliche Vorstellungen verschiedener Kulturen schnell verstehen (B15). B19 hätten interkulturelle Erfahrungen „weltoffener und toleranter anderen Gewohnheiten/Lebensarten usw. gegenüber“ gemacht. B32 unterstreicht die Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen Denkweisen und Weltanschauungen differenzieren zu können. Ihre interkulturelle Kompetenz führten manche auf ihre Bilingualität und das Aufwachsen in zwei Kulturkreisen (B37, B69, B76, B32), ihr Elternhaus (B34) bzw. ihre internatio-

nale Familie (B19) oder die Beschäftigung mit diesem Thema im Studium zurück (B29, B48, B76, B33), andere auf das Aufwachsen in einem multikulturellen Land (B17), Reisen und/oder (lange) Auslandsaufenthalte (B48, B34, B74, B33, B19) bzw. das Leben in mehreren Ländern (B71, B63), den Besuch einer europäischen Schule (B71), den Kontakt mit Menschen verschiedener Kulturen (B63) sowie das Vermitteln zwischen Kulturen (B71), auf das eigene Interesse an diesem Thema (B31) und fremden Kulturen (B33) sowie die translatorische Tätigkeit (B34). Manche vermuten, dass sie möglicherweise eine „größere Sensibilität für kulturbedingte Unterschiede (...) als andere, die nur in einer Kultur großgeworden sind“, (B8; vgl. auch B37) haben. Auch B12 vermutet bei sich eine höhere Sensibilität für kulturelle Unterschiede und mögliche Missverständnisse.

B23 sieht ihre Kompetenz nicht darin, so viel über adäquates Verhalten in den jeweiligen Kulturen zu wissen, obgleich dies hilfreich sei, sondern unterstreicht die „Bedeutung der Beobachtung und Reflektion, mitunter auch Anpassung und Imitation in der Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen“. Dennoch könne es immer zu Missverständnissen kommen. Dann versuche die Befragte, sich die Schwierigkeit bewusztzumachen, eigene kulturelle Angewohnheiten zu überwinden.

Wenige Befragte beurteilten ihre interkulturelle Kompetenz als „mittelhoch bis hoch“ (B57) bzw. „mittel“ (B62). Bei B58 sei sie „vorhanden“.

Von den 42 Befragten, die hierzu eine Aussage trafen, führten 23 ihre Sensibilität für die Problematik der interkulturellen Kommunikation auf ihre bilinguale Erziehung zurück, die übrigen 19 z. T.

4.3.3.2.4 Sprachwechsel

Abb. 24 veranschaulicht, wie leicht den Befragten nach eigenen Angaben der Wechsel von einer Sprache in eine andere fällt:

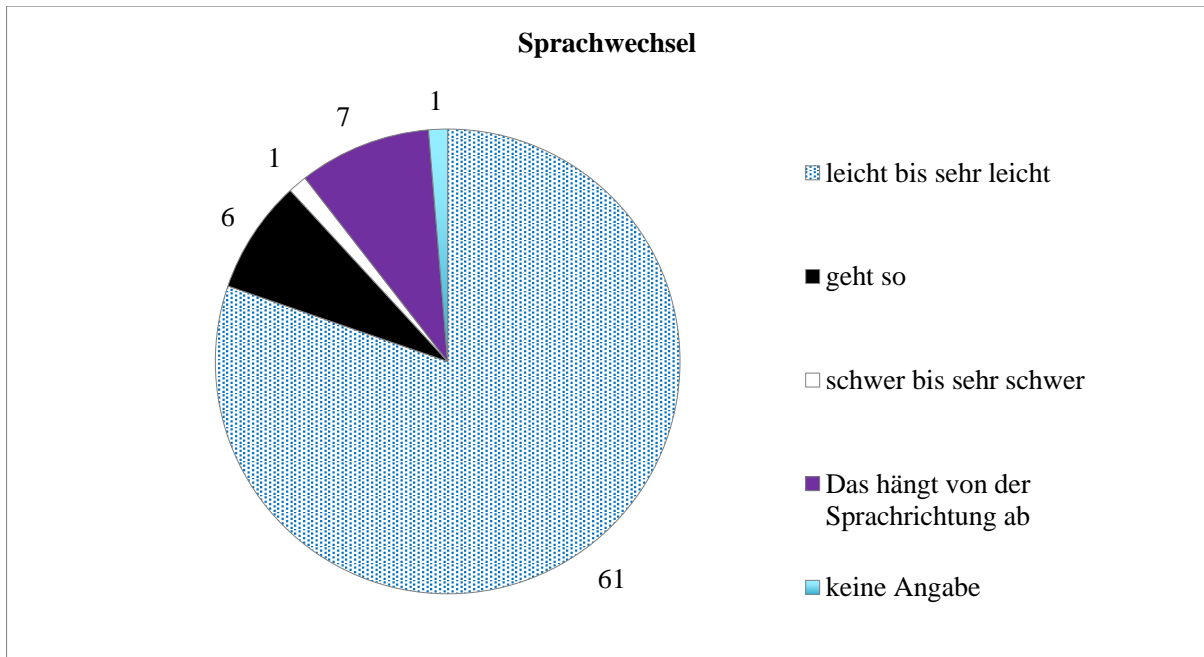


Abb. 24: Sprachwechsel (Bilinguale)

B13 empfindet den Sprachwechsel gar als „zu leicht. Manchmal switche ich ohne zu merken.“ Für sieben Befragte hängt es von der Sprachrichtung ab, wie leicht ihnen das „Umschalten“ fällt. So empfindet B8 dieses nur zwischen ihrer stärkeren Sprache und der als B-Sprache studierten Fremdsprache als leicht. Bei B11 treffe dies auf den Wechsel zwischen ihrer stärkeren und der schwächeren Sprache bzw. Fremdsprache zu. Der Wechsel zwischen der schwächeren Sprache und der studierten Fremdsprache falle hingegen schwer. B61 empfindet den Wechsel zwischen den beiden außerinstitutionell erworbenen Sprachen als unproblematisch (vgl. auch B65). Für das „Umschalten“ zwischen der studierten Fremdsprache und der Umgebungssprache würde B61 länger benötigen (vgl. auch B65, was den Wechsel in die Fremdsprachen anbelangt). B72 beschreibt den Wechsel in ihre passive Fremdsprache als schwer, weil es dort zu lexikalischen Interferenzen aus ihrer aktiven Fremdsprache komme. B3 nimmt das „Umschalten“ von ihrer stärkeren in die schwächere Sprache als wesentlich schwieriger als umgekehrt wahr. B28 zufolge ist der Wechsel von der in letzter Zeit eher verwendeten Sprache abhängig. Allgemein sei jedoch auch für diese Befragte das „Umschalten“ von der schwächeren in die stärkere Sprache leichter.

B66 macht den Sprachwechsel nicht „von der Sprachrichtung, sondern von der zu erbringenden Leistung“ abhängig. Sehr literarische oder höchst fachliche Textsorten würden Vorbereitung und Arbeit erfordern, ansonsten würde dem Befragten der Sprachwechsel sehr leichtfallen.

Insgesamt scheinen sich die meisten Befragten mit dem Sprachwechsel leicht bis sehr leicht zu tun, insbesondere mit dem Wechsel von der schwächeren in die stärkere Sprache.

Abb. 25 veranschaulicht, welche parasprachlichen Änderungen die Befragten beim Wechsel von einer Sprache in eine andere nennen:

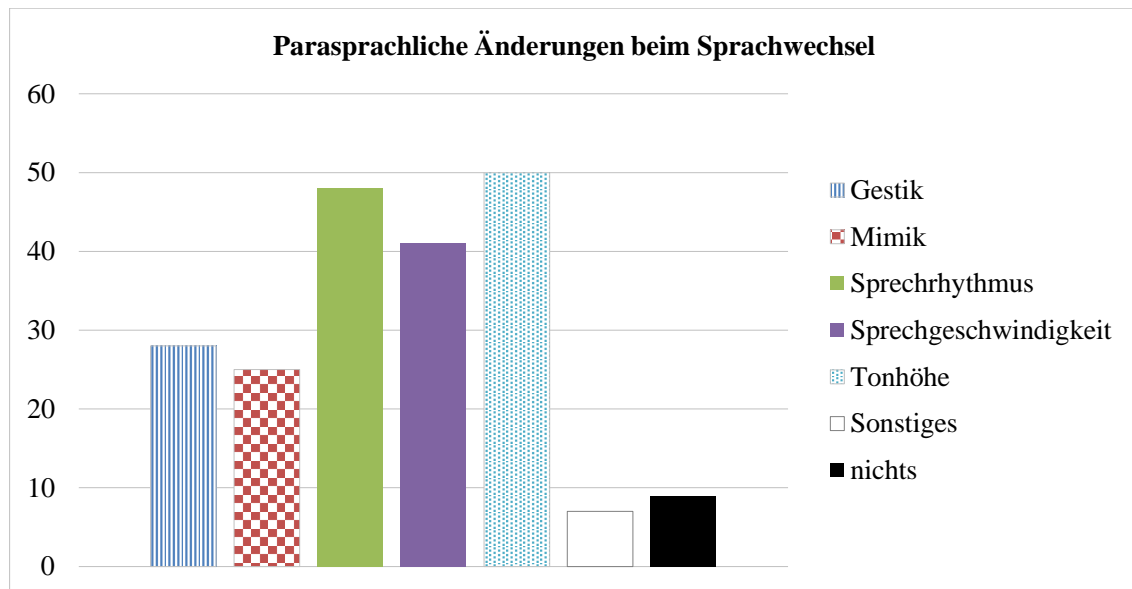


Abb. 25: Parasprachliche Änderungen beim Sprachwechsel (Bilinguale)

Bei Gestik und Mimik hänge dies bei B72 auch davon ab, wo sie sei und mit wem sie spreche. Unter *Sonstiges* wurde zweimal Humor, zweimal Intonation bzw. Tonfall genannt, einmal die Offenheit/Kommunikationsfreudigkeit und einmal „auf Spanisch bin ich fröhlicher, auf Deutsch sachlicher“ (hierbei handelt es sich um die beiden außerinstitutionell erworbenen Sprachen der Befragten).

4.3.3.2.5 Arbeitssprachen

Zunächst wurden die neuen Variablen „A-Sprache“, „B-Sprache“ und „C-Sprache“ gebildet, in die die Sprachen in abstrahierter Form übertragen wurden. Dabei wurde folgendermaßen verfahren: War bei einem asymmetrisch Bilingualen die stärkere Sprache bekannt, wurde zwischen der stärkeren und schwächeren Sprache unterschieden. Da diese Unterscheidung bei balanciert Bilingualen nicht sinnvoll ist, wurde hier nach der Umgebungs- bzw. Minderheitensprache differenziert, sofern die Umgebungssprache bekannt war und in der Umgebung nur eine Sprache

gesprochen wird. Andernfalls wurde zu der Kategorie *Muttersprache* abstrahiert.³⁰ Studierte solch ein Bilingualer z. B. beide Sprachen als A-Sprachen, wurde dies in der neu gebildeten Variablen *A-Sprache* als „beide Muttersprachen“ erfasst.

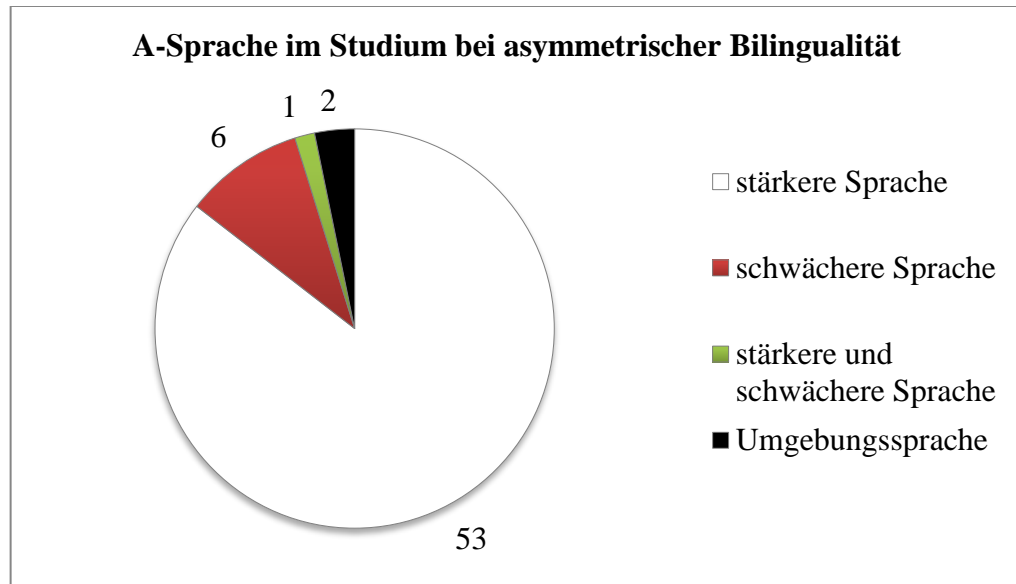


Abb. 26: A-Sprache im Studium bei asymmetrischer Zweisprachigkeit

Wie Abb. 26 zu entnehmen ist, studierte die Mehrheit der nicht-balanciert Bilingualen ihre stärkere Sprache als A-Sprache. Nur einer habe beide Sprachen, mit denen er aufgewachsen war, als A-Sprachen gewählt.

Balanciert Zweisprachige wählten im Studium vorzugsweise die Umgebungssprache als Basis-sprache (vgl. Abb. 27):

³⁰ Diese Kategorien werden auch für die Befragten verwendet, bei denen die stärkere und schwächere Sprache situations- bzw. themengebunden seien, bzw. die die stärkere Sprache nicht benannten.

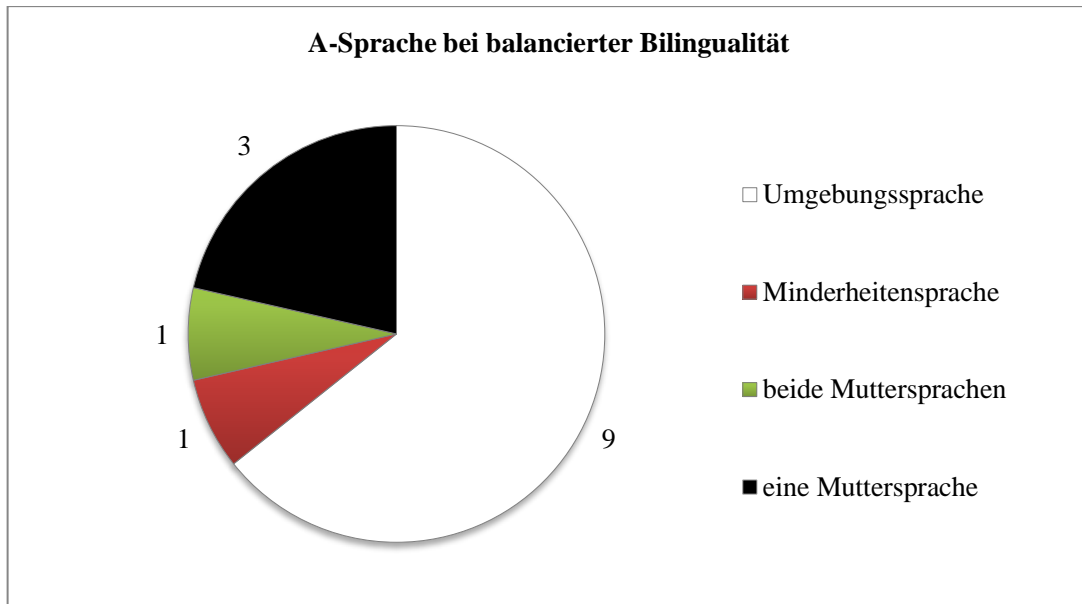


Abb. 27: A-Sprache bei balancierter Bilingualität

Was die Wahl der B-Sprache anbelangt, sieht unter den asymmetrisch Bilingualen das Bild schon deutlich differenzierter aus, wobei hier (mindestens) eine Fremdsprache und/oder die schwächere Sprache überwiegen:

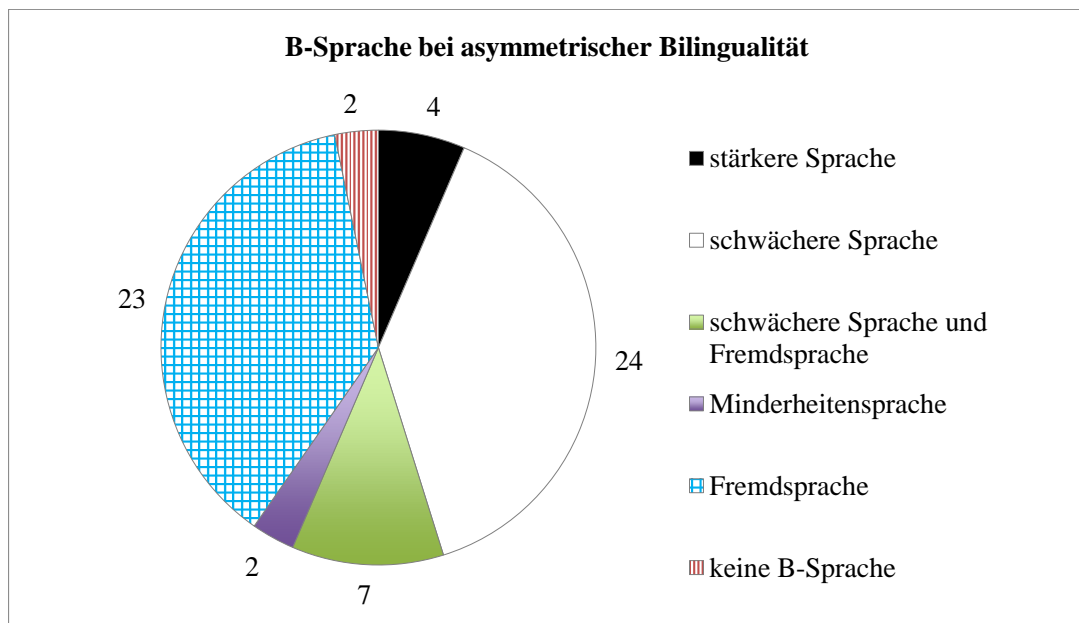


Abb. 28: B-Sprache bei asymmetrischer Bilingualität

Balanciert Zweisprachige entschieden sich meist für die Minderheitensprache (7 Nennungen) oder (mindestens) eine Fremdsprache als B-Sprache (6). Nur einer wählte hier sowohl die Minderheitensprache als auch eine Fremdsprache als B-Sprachen.

Als C-Sprache(n) belegten die befragten asymmetrischen Bilingualen, wenn überhaupt, zumeist eine bis zwei Fremdsprachen, deutlich seltener die schwächere Sprache. Überraschend erscheint, dass immerhin zwei Bilinguale ihre stärkere Sprache als passive Sprache studierten.

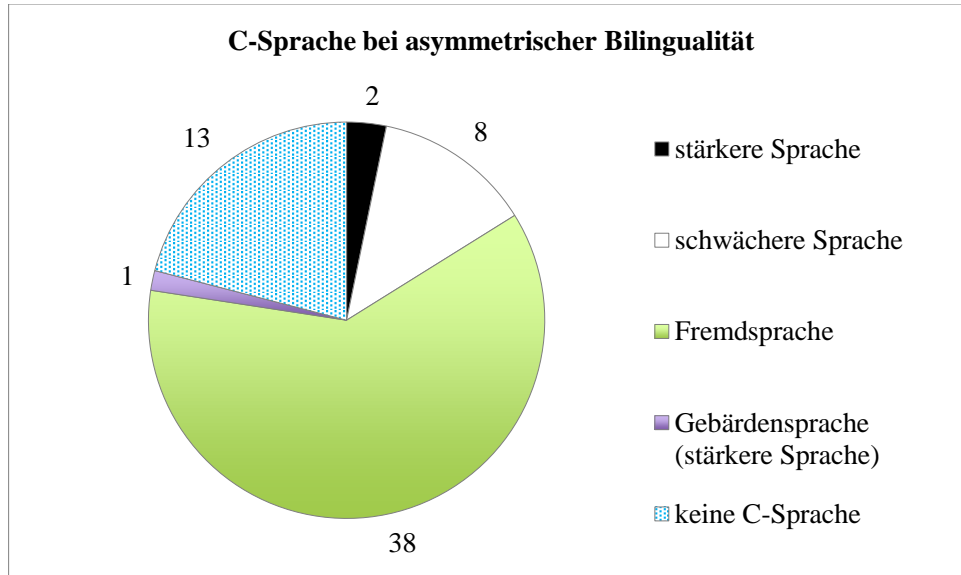


Abb. 29: C-Sprache bei asymmetrischer Bilingualität

Von den balanciert Bilingualen entschieden sich im Studium fast alle für eine Fremdsprache als C-Sprache:

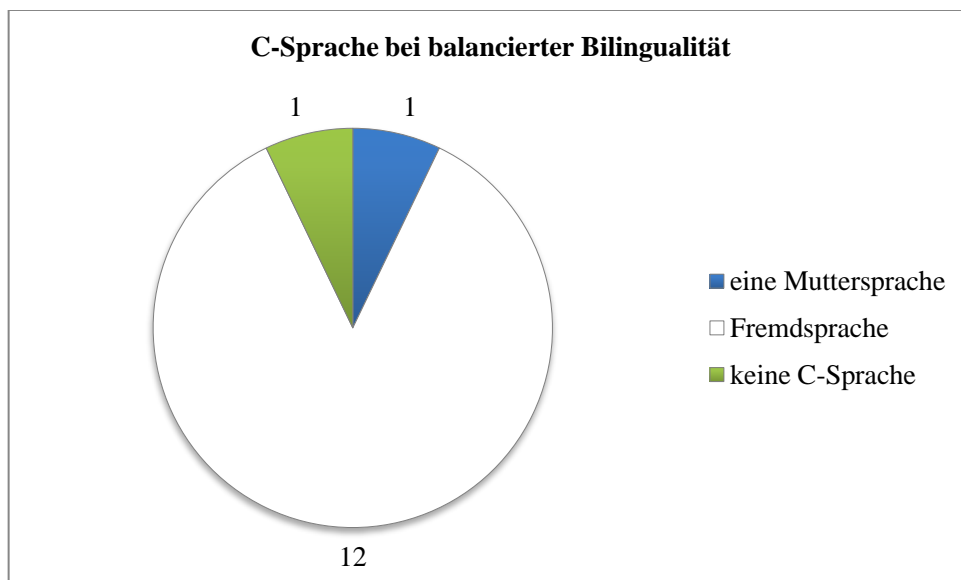


Abb. 30: C-Sprache bei balancierter Bilingualität

Wer nicht beide bzw. alle drei Sprachen studiert hat, mit denen er aufgewachsen war, gibt als Grund unter anderem an, dass die Nichtumgebungssprache (an der/den besuchten Hochschule(n)) nicht im Rahmen des absolvierten translatorischen Studienganges angeboten worden sei (vgl. B65, B57, B1, B42, B64, B20, B62, B35, B13). Bei B35 betreffe dies zunächst nur das Bachelor-Studium. Da an der Hochschule, an der die Befragte den Master erworben habe, jedoch ein erster Abschluss in den gewählten Sprachen gefordert und ihre schwächere Sprache an der ersten Hochschule nicht angeboten worden sei, habe sie diese Sprache auch nicht im Master-Studium belegen können. In der schwächeren Sprache von B29 sei kein Dolmetschstudium angeboten worden. Deshalb habe die Befragte freiwillig Übersetzungskurse in dieser Sprache besucht. B13 unterrichte an ihrer zweiten Hochschule selbst ihre Nichtumgebungssprache und könne diese daher dort nicht studieren.

Als weiterer Grund wurde angeführt, eine Sprache nie formell gelernt zu haben (B57). Indirekt ist dieser Grund auch bei B49 zu erkennen. Anderen sei auch in der Fachstudienberatung davon abgeraten worden, eine Sprache zu studieren, die nie systematisch in der Schule gelernt wurde (B27). B76 entschied sich, drei in der Schule gelernte Fremdsprachen im Studium fortzuführen. Das Studium einer vierten Fremdsprache sei an ihrer Hochschule nicht möglich gewesen. B32, der beide Sprachen, mit denen er aufgewachsen sei, nur im Bachelor-Studium belegt habe, habe sich im Master-Studium dagegen entschieden, weil er sich mit seiner Herkunftskultur nicht identifiziert habe und sein Dialekt in dieser Sprache stark von der Standardsprache abweiche, was Verwirrung bei grammatischen Strukturen und in der Lexik hervorgerufen habe. B8 habe sich in ihrer schwächeren Sprache nicht „besonders sicher gefühlt“. Die Befragte ergänzt: „Zusätzlich dazu hat man mir bei der Studienberatung beim Arbeitsamt davon abgeraten und ich habe als junger unerfahrener Mensch auf diesen Rat gehört.“ Auch B20 schätzt ihre Kenntnisse für ein Studium als „viel zu gering“ ein. B6 führt neben den mangelnden Grundlagen in der schwächeren Sprache auch persönliche Gründe an, aus denen er nicht mit dieser Sprache arbeiten wolle.

Andere (wie B71) sahen keinen Bedarf, beide Sprachen zu studieren, da sie diese im Alltag sprechen würden und auch in der Schule gelernt hätten (B71).

Bei B48 lässt sich nur vermuten, dass sie ihre Muttersprache aufgrund der niedrigen Zahl der Sprecher nicht studiert hat. Auch B72 verweist auf den zu kleinen Markt für ihre schwächere Sprache.

Die Wahl der stärkeren Sprache als A-Sprache wird oft mit der Kompetenz in dieser Sprache begründet (vgl. auch B58, B63, B70, B23, B11, B33, B31, B19, B5), in der das Potenzial ausgenutzt werden solle (B23). B70, B21, B33, B75, B19, B14, B18 und B11 führen für die Wahl

der A-Sprache außerdem die (hauptsächliche) Bildungssprache an. An manchen Hochschulen sei die A-Sprache außerdem nicht frei wählbar bzw. i. d. R. nur eine A-Sprache möglich (gewesen) (vgl. B58, B36, B1, B39, B68, B59, B73, B22, B37, B46, B2, B3). B68 äußert den expliziten Wunsch, beide Muttersprachen als A-Sprache zu studieren.

B67 habe aus beiden Muttersprachen in die Fremdsprache dolmetschen wollen, weshalb die Befragte beide Sprachen als A-Sprachen gewählt habe.

B61 habe sich bei der Wahl an der Umgebungssprache orientiert, die als A-Sprache studiert werde. Ihre ebenso gut beherrschte Herkunftssprache belege die Befragte als B-Sprache. B28 sei bei der Entscheidung davon ausgegangen, dass sie die Sprache, die sie in dieser Befragung als ihre schwächere bezeichnete, flüssiger sprechen würde und diese immer mehr als die in der Befragung als stärkere Sprache bezeichnete Sprache gesprochen habe. Selbst in ihrer stärkeren Sprache verfüge die Befragte über keine muttersprachliche Kompetenz.

B69 habe auch die Wahl der B- und C-Sprache von ihrer Kompetenz in diesen Sprachen abhängig gemacht. B41 denkt, dass sie aufgrund ihrer Bilingualität einen Vorteil im Studium habe. Auch B30 unterstreicht, dass die Vorkenntnisse das Studium erleichtern würden und benennt als weitere Motivation die Vertiefung und Festigung der schwächeren Sprache als B-Sprache (vgl. auch B31, B17, B23). B11 könne durch das Beherrschen von Alltagsvokabular beim Dolmetschen gut umschreiben. Da die Befragte diese Alltagssprache in der Fremdsprache nicht beherrsche und nicht ohne Vorbereitung in diese Sprache dolmetschen könne, habe sie diese Fremdsprache als C-Sprache belegt. Auch B4 argumentiert mit der höheren Kompetenz in der als B-Sprache studierten stärkeren Sprache im Vergleich zur passiven Fremdsprache (vgl. auch B50). „Bei einer Fremdsprache ist doch immer ein gewisser Unsicherheitsfaktor dabei, ob man alle Nuancen aufgreift oder umgekehrt sich idiomatisch ausdrückt.“ In der stärkeren und schwächeren Sprache würde der Befragte über diese Sicherheit verfügen. B25 habe sich vor dem Studium wenig Gedanken um ihre Arbeitssprachen gemacht, hält es aber für eine gute Entscheidung, beide Sprachen zu studieren, und würde keine weitere Sprache so gut beherrschen, dass sie aus ihr dolmetschen könnte. Die schwächere Sprache habe B70 als B-Sprache belegt, weil sie sie bereits vor dem Studium gut beherrscht habe (vgl. auch B23). Auch B24 fühle sich in seiner stärkeren (A-Sprache) und schwächeren Sprache (B-Sprache) „bequem“. B38 falle sie leichter, es lässt sich jedoch nur annehmen, dass sich der Vergleich auf die ebenfalls als B-Sprache studierte Fremdsprache bezieht. B52 erklärt die Kombination aus stärkerer A- und schwächerer B-Sprache mit „Interesse und Bedarf“. Dieses Interesse gibt auch B55 an (von B40 als „Leidenschaft“ bezeichnet; vgl. auch B17, der ihre schwächere Sprache „gefällt“).

B45 habe sich für eine Fremdsprache als B-Sprache und die schwächere Sprache als C-Sprache entschieden, weil sie sich in Ersterer formeller ausdrücken könne und ihren Wortschatz in dieser Sprache als „umfangreicher“ bezeichnet. Auch B56 bezeichnet die aktive schwächere Sprache als „ausgeprägter“ als ihre als C-Sprache studierte schwächere Sprache. Zudem habe sie Erstere als vorteilhafter für den Arbeitsmarkt empfunden als Letztere. Auch B15 stellte bei der Wahl Überlegungen in Bezug auf den nationalen und internationalen Arbeitsmarkt an. B32 habe im Bachelor-Studium die schwächere Sprache belegt, weil er eine C-Sprache benötigt habe und ihm „keine andere Sprache zusagte“. B47 habe eine Fremdsprache als B-Sprache und die schwächere Sprache als C-Sprache gewählt, um mit beiden Sprachen langfristig als B-Sprachen zu arbeiten (vgl. auch B74, der die Kenntnisse in der aktiven Fremdsprache verbessern wollte). B23 habe (neben ihrer schwächeren Sprache) eine Fremdsprache als B-Sprache gewählt, um sie „intensiver zu studieren“.

B66 habe sich dagegen entschieden, eine Fremdsprache zu studieren, „auch weil eben meine Bilingualität/Bikulturalität mich dafür sensibilisiert hat, wie viel Wissen und Erfahrung man braucht, um in einer Sprache gute Leistungen erbringen zu können.“

Zum Zeitpunkt der Befragung hatten 39 Bilinguale das Studium bereits abgeschlossen, 27 studierten noch.

Die Absolventen arbeiten nach eigenen Angaben in folgenden Berufen (Mehrfachnennung möglich):

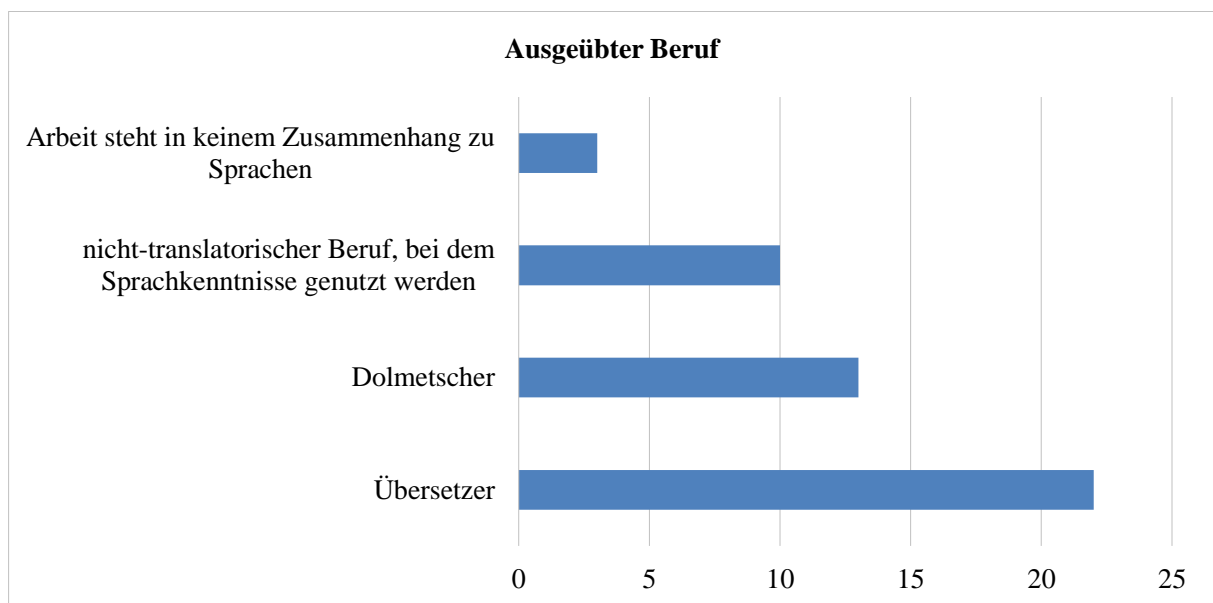


Abb. 31: Ausgeübter Beruf

Es wurde jedoch nicht erhoben, zu welchen Anteilen welche Berufe bei diverser Tätigkeit ausgeübt werden. B22 gab z. B. an, deutlich weniger zu übersetzen.

Diejenigen, die in einem nicht-translatorischen Beruf arbeiten, in dem sie Sprachkenntnisse nutzen, sagten aus, als Bereichsleiterin in einer Übersetzungsagentur, als Lehrerin (zwei Angaben), Exportmanagerin, Recruiterin, Sprachdozentin, Sprachtrainerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Wissenschaftsmanagerin oder Kulturvermittlerin zu arbeiten, wobei sich beim letzten Beruf die Frage stellt, ob er nicht doch den translatorischen zuzuordnen wäre. Von diesen zehn Befragten sieht sich die Hälfte als balanciert zweisprachig. Eine von ihnen nutze in ihrem Beruf die Umgebungssprache und eine Fremdsprache, die sie beide studiert habe, zwei jeweils „nur“ eine studierte Fremdsprache, eine beide Muttersprachen, die auch im Studium belegt worden seien, und eine die Minderheitensprache (studiert) und eine Fremdsprache, die sie nicht studiert habe. Drei der fünf asymmetrisch Bilingualen würden mit ihrer stärkeren Sprache arbeiten, von denen zwei zusätzlich ihre schwächere Sprache und eine Fremdsprache verwenden würden; eine dieser Befragten habe beide Sprachen studiert, eine andere keine von beiden. Eine vierte Befragte verwende im Beruf ausschließlich eine im Studium belegte Fremdsprache, eine weitere die schwächere Sprache und Fremdsprache, die sie beide studiert habe.

Von den Befragten, die als Dolmetscher und/oder Übersetzer arbeiten, gaben zwölf eine Änderung der Arbeitssprachen nach dem Studium an, bei 15 habe sich diese nicht geändert. Die Änderung wurde in einer neuen Variablen („Änderung“) erfasst, in der die Sprachen wieder in abstrahierter Form, wie oben beschrieben, erscheinen. Dabei ist z. T. die Nutzung einer schwächeren Sprache, die nicht studiert wurde, als C-Sprache (B57, B35, B76) bzw. B-Sprache (B71) festzustellen. B47 arbeite jetzt mit seiner schwächeren Sprache als B-Sprache statt als Passivsprache.

B1 nutze nach dem Studium seine stärkere Sprache als A-Sprache und die studierte schwächere Sprache als B-Sprache, was im Studium noch umgekehrt gewesen sei. Die dritte Sprache, mit der er aufgewachsen sei, fungiere ohne Studium als zweite A-Sprache.

Bei B72 ist ausschließlich eine Änderung zwischen zwei Fremdsprachen zu erkennen. Dort kam es zu einem gegenseitigen Austausch der B- und C-Sprache. B76 nutze eine im Studium als passive Sprache studierte Fremdsprache nun als B-Sprache. Bei B34 und B58 seien zwei bzw. eine Fremdsprache, die studiert wurden, als Arbeitssprachen entfallen, d. h. sie würden nur noch in den beiden Sprachen arbeiten, mit denen sie aufgewachsen seien und die sie studiert hätten.

B59, die die stärkere Sprache nicht bestimmen könne, sich aber auch nicht als balanciert bilingual betrachtet, nutzt nun die Minderheitensprache als A-Sprache und die Umgebungssprache als B-Sprache, was im Studium noch umgekehrt gewesen sei.

Von den beiden balanciert Bilingualen nutze eine ihre Minderheitensprache als zweite A-Sprache (B-Sprache im Studium). Der andere arbeite mit seiner Umgebungssprache, die er nicht studiert habe, als zweiter A-Sprache.

Von B71 liegen keine Angaben vor, welche Fremdsprachen nun als ihre C-Sprachen fungieren. Insgesamt fällt bei diesen Fällen ein „Hochrutschen“ der schwächeren Sprache bzw. Minderheitensprache auf: ohne Studium zu einer Arbeitssprache bzw. von einer B-/C-Sprache zu einer A-/B-Sprache.

Als Ursache für die Änderung der Arbeitssprachen nach dem Studium gaben sechs Befragte an, dass die Sprachkombination im Studium so nicht möglich gewesen sei, fünf die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, eine die Kompetenz in den jeweiligen Sprachen nach dem Studium und drei einen sonstigen Grund. Unter „Sonstiges“ verwiesen zwei auf die konkreten Anforderungen an ihrem Arbeitsplatz (B34, B59). Die Dolmetscherin B58 erklärt: „Auf dem freien Markt ist eine C-Sprache nicht wirklich einsatztauglich.“ Alle unter „Sonstiges“ genannten Erläuterungen könnten auch zur Option „Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt“ gezählt werden.

4.3.3.2.6 Dolmetschen

Bei der Auswertung der Dolmetschleistung wurden die Fälle B35 und B76 nicht berücksichtigt, da sich bei diesen Befragten nach dem Studium nicht nur die Arbeitssprachen geändert hätten, sondern diese Bilingualen jetzt auch ausschließlich als Übersetzer tätig seien, obgleich sie Dolmetschen studiert hätten. Aufgrund all dieser Änderungen ist nicht klar, auf welche Sprachen sich die Einschätzung bezieht. Die übrigen Fälle wurden folgendermaßen ausgewertet: Da die Frage nach der Leistung bei der Translation in den genauen Arbeitssprachen den Befragten das Ausfüllen erleichtert, bei der Untersuchung der Fragestellung dieser Arbeit aber nur bedingt hilfreich ist, wurden aufgrund der Antworten neue Variablen gebildet, also z. B. Dolmetschen stärkere Sprache - schwächere Sprache, Dolmetschen Minderheitensprache-Umgebungssprache etc. Die Antworten wurden an der entsprechenden Stelle als Ausprägungen eingetragen und erforderlichenfalls abstrahiert. Beschrieb eine Befragte z. B., dass ihr das Hörverständnis in Portugiesisch (schwächere Sprache) leichter fiele als in Französisch (andere schwächere Sprache), wodurch sie mehr Kapazitäten für das Formulieren im Deutschen (stärkere Sprache) habe, wurden alle drei Sprachen in der Ausprägung der neuen Variablen durch die entsprechende

Sprachkategorien ersetzt (vorstehend in Klammern dargestellt). Unbeachtet blieben Informationen, die für die Bewertung der Dolmetschleistung der Befragten nicht relevant sind, z. B. dass eine Kollegin meist in diese Richtung dolmetsche (als Begründung für die fehlende Übung). In solchen Fällen ging nur letztere Information (Übung fehlt) in die Begründung ein. Hatten sich nach dem Studium die Arbeitssprachen geändert, wurden die neuen Arbeitssprachen als Grundlage verwendet. Gab ein Befragter z. B. sowohl seine schwächere Sprache als auch eine Fremdsprache als C-Sprachen und nur eine Bewertung für das Dolmetschen aus seinen C- in die A-Sprache(n) an, so wurde diese zum Dolmetschen schwächere Sprache - stärkere Sprache sowie Dolmetschen Fremdsprache 1 - stärkere Sprache gezählt. Da z. B. im Falle von mehr als einer Fremdsprache verschiedene Variablen angelegt wurden (also z. B. Fremdsprache 1 - stärkere Sprache, Fremdsprache 2 - stärkere Sprache), sind so für die Dolmetschleistung zunächst 29 solche Variablen entstanden, die sich zu 16 Kategorien (z. B. Dolmetschen Fremdsprache - stärkere Sprache) zusammenfassen lassen. An diesen orientiert sich die folgende Auswertung: Beim Dolmetschen aus der schwächeren in die stärkere Sprache bewerteten vierzehn Befragte ihre Leistung als „sehr gut“ bzw. ihre Kompetenz als „sehr hoch“. Bei B47 erreichte diese Leistung ein „verlässlich professionelles Niveau“. Drei Einschätzungen liegen bei sehr gut bis gut. Bei einer dieser Personen hänge dies jedoch vom Thema ab. Eine dolmetsche „ganz gut“ aus der schwächeren Sprache in die stärkere Sprache, eine weitere „durchaus gut“. Elf Befragte bewerteten ihre Leistung mit einer 2 oder „gut“. Einer von ihnen ergänzt, dass seine Auftraggeber, unter ihnen Honecker und de Maizière, zufrieden gewesen seien. B56 differenziert nach ihren beiden schwächeren Sprachen und z. T. nach den Dolmetscharten: In der einen schwächeren Sprache sowie in ihrer stärkeren Sprache kenne sie viele Vokabeln und wisse genau, was gemeint sei. Beim Simultandolmetschen „schalte“ sie jedoch noch nicht schnell genug. Beim Konsekutivdolmetschen funktioniere dies sehr gut und könne sogar zum Vorteil werden. Beim Hörverständnis in der anderen schwächeren Sprache müsse sie sich weniger anstrengen. Dadurch könne sie sich in der stärkeren Sprache schönere Formulierungen überlegen und sei bei unbekannten Wörtern nicht gestresst, da sie sich „den Sinn leichter zusammenreimen kann“. Zwei Personen beurteilten ihre Leistung mit „2 bis 3“ bzw. „durchschnittlich bis gut“. B32 habe „aufgrund von fehlender Lexik“ mittelmäßig aus seiner schwächeren in die stärkere Sprache gedolmetscht. Bei einer weiteren Befragten sei die Dolmetschleistung in dieser Richtung situationsabhängig. Eine andere Bilinguale sagte aus, ihre Leistung sei verbesserungswürdig, aber mit hohem Potential. B43 hält seine Leistung für verständlich, er beende die Sätze und versuche den Satzbau in der Zielsprache zu beachten. B76 ergänzt im Anmerkungsfeld, in gelegentlich besuchten Dolmetschkursen in dieser Richtung positive Rückmeldungen erhalten zu haben.

Ihre Leistung beim Dolmetschen aus der stärkeren in die schwächere Sprache bewerteten drei mit „sehr gut“, „sehr hoch“ bzw. „verlässlich professionelles Niveau“, ein weiterer mit „eine[m] optimistische[n] Sehr gut“. Drei Personen betrachten sich hierbei als gut bis sehr gut, eine als „ganz gut“. 14 Befragte schätzen ihre Leistung als „gut“ oder „hoch“ ein bzw. benoten sie mit einer 2. Eine von ihnen beschränkte dies auf die inhaltliche Korrektheit, da ihr „leider manchmal unglückliche Formulierungen“ in der schwächeren Sprache passieren würden (B63); eine weitere wendet ein, dass sie noch viel üben müsse und Praxis benötige. Zwei Bilinguale sehen sich in dieser Sprachrichtung als durchschnittlich bzw. mittelmäßig, von denen eine erläutert: „da ich länger nicht geübt“ und sie vorwiegend immer in die stärkere Sprache gedolmetscht habe (B71). Einmal wird die eigene Leistung mit einer 4 bewertet. Auch drei weitere Befragte bezeichnen das Dolmetschen in dieser Richtung bzw. ihre Leistung als „eher schwierig“ bzw. „verbesserungswürdig“, von denen eine jedoch ein hohes Potential bei sich sieht. B43 klinge ein bisschen monoton, verwechsle Artikel und habe Schwierigkeiten mit dem Satzbau. Ansonsten könne man die Verdolmetschung gut verstehen und sie sei logisch nachvollziehbar. Zwei Befragte schätzen ihre Leistung beim Dolmetschen aus der stärkeren in die schwächere Sprache als „situationsabhängig“ bzw. „teils teils“ ein. B56 sei „noch nicht im richtigen Register“. Sie sei allerdings schnell in der Umsetzung und spreche die schwächere Sprache fließend. Die Dreisprachigen, die zwischen beiden schwächeren Sprachen dolmetschen, beschrieben ihre Leistung hierbei jeweils einmal als „sehr gut“ und „gut“.

Beim Dolmetschen aus einer Fremdsprache in die stärkere Sprache bewerten sechs Personen ihre Leistung als „sehr gut“, „[s]ehr hoch“ bzw. mit der Schulnote 1- oder „ein[em] optimistische[s] Sehr gut“, eine andere als sehr gut bis gut, drei weitere als „ganz gut“, „ziemlich gut“ bzw. „verlässlich professionelles Niveau“. 25-mal wurde das Dolmetschen in diese Richtung mit einer 2 bzw. 2,0 benotet oder als „gut“ bzw. „insgesamt gut“ bezeichnet. Eine Befragte stützte sich dabei auf die Einschätzung der Dozenten. Zwei Befragte wiesen sich die Schulnote 2-3 zu bzw. betrachten ihre Leistung als „durchschnittlich bis gut“. Sieben weitere gaben sich die (Schulnote) 3 oder beschrieben ihre Leistung als „geht so“, „befriedigend“, „in Ordnung“ bzw. „durchschnittlich“. B32 bewertet seine Leistung mit „eher mittelmäßig“ und erläutert: „Obwohl ich meine stärkere Sprache auf Muttersprachenniveau spreche, fehlen mir manchmal Kollokationen und Vokabular, die zum Sprachgebrauch von Dolmetschern gehören“, was nach Ansicht des Befragten aber auch darauf zurückgeführt werden könne, dass er nicht ausreichend Literatur und Zeitung lese. Zudem habe er Probleme beim Hörverständnis in der Fremdsprache. B72 dolmetsche sehr selten aus einer ihrer Fremdsprachen, weil sie sich nicht so gut ausdrücken könne, dass sie sich beim Dolmetschen wohlfühle. Auch eine andere Bilinguale bezeichnet das

Dolmetschen in dieser Richtung als „eher schwierig“, eine andere als „verbesserungswürdig, aber mit hohem Potential“. B71 beschrieb die eigene Leistung als „mäßig“. Die Befragte habe in den letzten zehn Jahren kaum Einsätze in dieser Richtung gehabt, weshalb sie aufgefrischt werden müsse. Vor dem Studium habe sie viel in einem Land gedolmetscht, in dem diese Sprache gesprochen wird, und sei damals in dieser Sprachkombination fit gewesen. B43 müsse etwas schneller werden, genau zuhören und sein Vokabular erweitern.

In der umgekehrten Richtung wurde die eigene Leistung einmal als „sehr gut“ bezeichnet. B72 dolmetsche hierbei „[e]twas schlechter als in die andere Richtung, aber auf jeden Fall mehr als zufriedenstellend für die Kunden“ (vgl. auch B22). B32 empfindet seine Leistung beim Dolmetschen in die Fremdsprache als sehr viel besser als aus der Fremdsprache, da er kaum Kapazitäten aufwenden müsse, um die stärkere Sprache zu verstehen und er mehr Spaß am Sprechen der Fremdsprache als am Sprechen der stärkeren Sprache habe. Dadurch könne er sich besser auf den Output konzentrieren. B1 verweist darauf, dass auch manche monolingualen Kollegen „in ihrem Berufsalltag nicht hauptsächlich in ihre Muttersprache dolmetschen, sondern in die Fremdsprache und sich dort besser fühlen als beim Dolmetschen in die A-Sprache.“ B47 zeichne sich auch in dieser Richtung durch ein „verlässlich professionelles Niveau“ aus. Zehn Befragte beurteilten ihre Leistung mit einer 2, der Schulnote 2- oder „gut“ bzw. „[h]och“. Dreimal wurde die Leistung als „mittel“, „mittelmäßig“ oder „durchschnittlich“ eingeschätzt. Nur einmal wurde die eigene Leistung beim Dolmetschen aus der stärkeren Sprache in zwei Fremdsprachen mit einer 4 bewertet. Eine andere Befragte urteilte auch in dieser Richtung mit „verbesserungswürdig, aber mit hohem Potential“.

Zum Dolmetschen aus einer Fremdsprache in die schwächere Sprache liegen nur vier Bewertungen vor, von denen zwei „gut“ lauten, eine „eher gering“ und eine weitere wurde mit einer 4 bewertet.

Was die umgekehrte Richtung anbelangt, beurteilte nur eine Befragte ihre Leistung, und zwar mit „teils teils“.

Nur von einer Person liegt eine Einschätzung zur Dolmetschleistung aus der Gebärdensprache in ihre stärkere Sprache vor. Diese fällt „nicht gut“ aus. Die Befragte verweist dabei auf die Spezifik der Gebärdensprache.

Balanciert Bilinguale bzw. diejenigen, bei denen die stärkere Sprache vom Thema etc. abhängt, bewerteten ihre Leistung beim Dolmetschen aus der Minderheitensprache in die Umgebungssprache zweimal als „sehr gut“ und zweimal als „gut“. Auch eine andere Person sieht sich hier als „ganz gut“, räumt jedoch einige Interferenzen aus der Minderheitensprache und häufige Selbstkorrekturen ein. B25 hält sich weder für die Beste noch für die Schlechteste.

In der umgekehrten Richtung fallen die Bewertungen ähnlich aus: einmal „sehr gut“, dreimal „gut“, davon einmal mit dem Verweis auf die Verbendstellung in der Umgebungssprache, die noch nie besonders geholfen habe. B25 sieht sich hier wieder im Mittelfeld, räumt aber ein, mehr Zeit für das Erlernen des Dolmetschens in dieser Richtung benötigt zu haben. Als Hauptproblem nennt die Befragte Interferenzen, wisse jedoch nicht, ob dies unbedingt auf die Zweisprachigkeit zurückzuführen sei. Für sie mache es keinen Unterschied, ob sie aus der Minderheitensprache in die Umgebungssprache oder umgekehrt dolmetsche. B68 nimmt ihre Leistung in dieser Richtung als besser als in der umgekehrten wahr. Die Befragte verfüge über mehr Selbstbewusstsein und müsse weniger nachdenken, wodurch sie spontaner sprechen könne.

Die Leistung beim Dolmetschen aus einer Fremdsprache in die Umgebungssprache wurde dreimal als „sehr gut“, jeweils zweimal als „gut“ bzw. „solide“ eingeschätzt. Zweimal wurde die Leistung mit „geht so“ bzw. „mittel“ bewertet, wobei B25 ergänzte, dass ihr das Dolmetschen aus der Minderheitensprache leichter falle. B68 bemängelt beim Dolmetschen aus beiden Fremdsprachen in die Umgebungssprache zudem Interferenzen aus der Minderheitensprache. Eine Befragte bewertet ihre Leistung beim Dolmetschen aus einer Fremdsprache in die Umgebungssprache als „ausreichend“.

Für die umgekehrte Richtung, also das Dolmetschen aus der Umgebungssprache in eine Fremdsprache, liegen lediglich drei Bewertungen vor: zweimal „gut“, einmal „befriedigend“.

Nur zwei Befragte gaben eine Bewertung zu ihrer Leistung beim Dolmetschen aus Fremdsprachen in die Minderheitensprache ab: zweimal „sehr gut“, einmal „gut“, einmal „weit weniger gut“ als zwischen der Minderheiten- und Umgebungssprache.

Für die entgegengesetzte Richtung liegen zwei Bewertungen vor, und zwar „gut“.

Von den balanciert Bilingualen bzw. den asymmetrisch Bilingualen ohne Angabe der stärkeren Sprache, die in einem zweisprachigen oder fremdsprachigen Umfeld wohnen bzw. von denen keine Angaben zur Umgebungssprache verfügbar sind, bemängelt B75 die vielen „falschen Freunde“ zwischen ihren beiden Muttersprachen. Manchmal mische die Befragte beide Sprachen, wodurch die Verdolmetschung in der Zielsprache keinen Sinn mehr ergebe. Als Beispiel führt B75 an, ein Wort aus der Ausgangssprache in der Zielsprache übernommen zu haben, weil sie davon ausgegangen sei, dass es (anders ausgesprochen) auch in der letztgenannten Sprache existiere.

Was das Dolmetschen aus einer Fremdsprache in die Muttersprache anbelangt, liegen von diesen Befragten vier Bewertungen vor: dreimal „sehr gut“, einmal „gut“, jedoch mit der Notwendigkeit, den Wortschatz in der Fremdsprache zu erweitern.

In der anderen Richtung sind die Bewertungen etwas schlechter: einmal „ziemlich gut“, dreimal „gut“, wobei der Befragte B75 wieder auf die Notwendigkeit verweist, ihren Wortschatz in der Fremdsprache erweitern zu müssen, sowie auf gelegentliche Probleme mit der Satzstruktur in der Zielsprache aufmerksam macht.

B50 äußerte sich allgemein zu ihrer Dolmetschleistung: „Ich bin vom Typ her weniger zum Dolmetschen geeignet (Stimme, Auftreten), aber gereizt hat es mich schon und im Studium habe ich die Erfahrung gemacht, dass ich entweder gut gedolmetscht habe oder aber völlig raus gekommen [sic] bin. Vieles kann man wohl mit der richtigen Ausbildung trainieren, aber mir war es zu aufregend.“

Es wurde auch ein möglicher Zusammenhang zwischen dem simultanen bzw. sukzessiven Spracherwerb und der Dolmetschleistung untersucht. Dabei wurden Einschätzungen wie „sehr gut“, „gut“, „2“, „Schulnote: 1“, „verlässlich professionelles Niveau“ oder „solide“ zur Kategorie „gut“, „teils, teils“, „mittel“, „in Ordnung“, „durchschnittlich“, „okay“ oder „situationsabhängig“ zur Kategorie „mittelmäßig“, und „4“, „verbesserungswürdig“, „schwierig“, „mäßig“ etc. zur Kategorie „schlecht“ zusammengefasst. Angaben wie „2-3“ wurden nicht gewertet, weil sie sich nicht eindeutig einer Kategorie zuordnen ließen. Beschreibungen ohne konkrete Bewertung wurden außer Acht gelassen, ebenso wie unterschiedliche Einschätzungen der Leistung zum Zeitpunkt der Befragung und zu einem lange zurückliegenden Zeitpunkt aufgrund fehlender Übung. Jede Sprachrichtung wurde einzeln gezählt. Da auffiel, dass sich die Leistungseinschätzungen der wenigen spät Bilingualen von der sukzessiv Bilingualer, die die zweite Sprache spätestens ab einem Alter von sieben Jahren erworben haben, unterschieden, wurde die Gruppe der sukzessiv Zweisprachigen noch einmal untergliedert:

Bilingualität	gut	mittelmäßig	schlecht	Durchschnitt
simultan	63	11	5	2,27
sukzessiv (bis 7 Jahre)	61	5	3	2,16
sukzessiv (9-12 Jahre)	11	5	5	2,71
sukzessiv (keine Altersangabe)	2	0	0	2

Tab. 9: Zusammenhang zwischen simultaner/sukzessiver Bilingualität und Dolmetschleistung

Der Durchschnitt wurde gebildet, indem die Anzahl der Nennungen „gut“ u. ä. mit 2, „mittelmäßig“ mit 3, „schlecht“ mit 4 multipliziert und das Ergebnis durch die Gesamtzahl der Angaben pro Gruppe dividiert wurde. Die Bewertung fällt bei den spät Zweisprachigen am schlechtesten aus, in der Gruppe der sukzessiv Zweisprachigen, die die zweite Sprache ab einem Alter

von spätestens sieben Jahren erworben haben, am besten (die sukzessiv Bilingualen ohne Angabe zum Erwerbseinstiegsalter der zweiten Sprache nicht mitgezählt). Die simultan Bilingualen bewerteten ihre Dolmetschleistung nur unwesentlich schlechter als die früh sequentiell Zweisprachigen.

Außerdem wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Dolmetschleistung und den Angaben zum Aufwachsen mit älteren Geschwistern erkennbar ist. Das Ergebnis ist Tab. 10 zu entnehmen:

ältere Geschwister	gut	mittelmäßig	schlecht	Durchschnitt
ja	57	12	9	2,38
nein	61	9	4	2,23
keine Angabe	14	1		2,07

Tab. 10: Zusammenhang zwischen Geschwisterrangfolge und Dolmetschleistung

Wer ohne ältere Geschwister aufgewachsen war, schätzte seine Dolmetschleistung zwar besser ein als Bilinguale mit älteren Geschwistern, jedoch fällt der Unterschied sehr klein aus.

Wie sich Bilingualität auf das Dolmetschen auswirkt, empfinden die Zweisprachigen folgendermaßen:

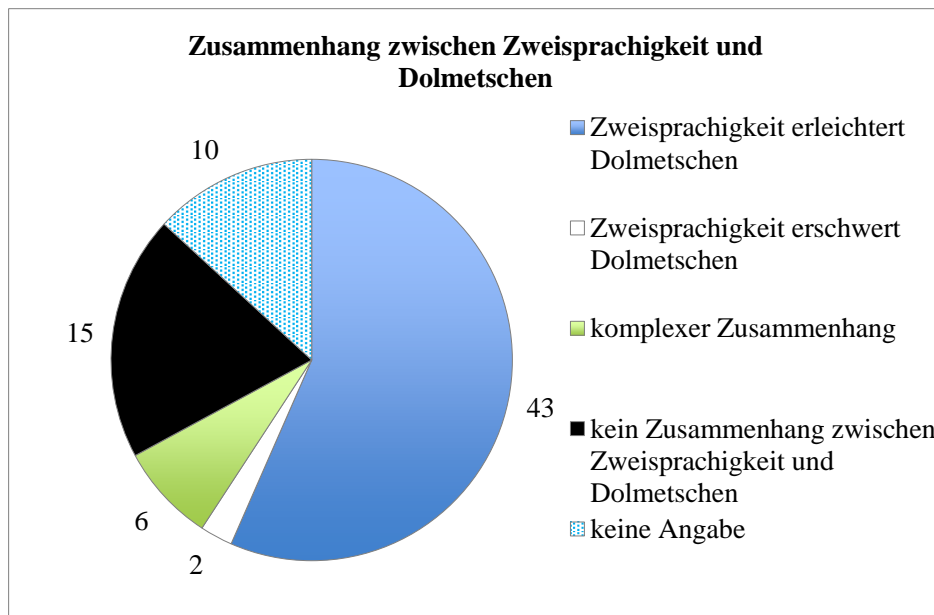


Abb. 32: Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Dolmetschen

In welchen Richtungen das Dolmetschen erleichtert wird, wurde folgendermaßen ausgewertet: Es wurden neue Variablen gebildet, z. B. Erleichtern schwächere Sprache - stärkere Sprache etc. und die Antworten der Bilingualen an der entsprechenden Stelle vermerkt sowie eventuelle ergänzende Kommentare dort eingetragen. Bei der Angabe „alle Richtungen“ wurden die vom Befragten im Berufsleben (bzw. im Studium, falls nicht mehr gedolmetscht wird bzw. bei Studierenden) praktizierten Richtungen eingetragen. Dabei wurden bei den Angaben der Befragten die Zeichen /, <-> und >< zwischen den Sprachen als bidirektional, - und > als unidirektional gedeutet. Angaben wie „beide Sprachrichtungen“, die nicht genau zugeordnet werden konnten, weil der Befragte in mehr als zwei Sprachrichtungen arbeitet bzw. dies im Studium praktiziert, blieben bei der Auswertung unberücksichtigt (B22, B40, B73). Abb. 33 veranschaulicht die Antworten der Befragten:

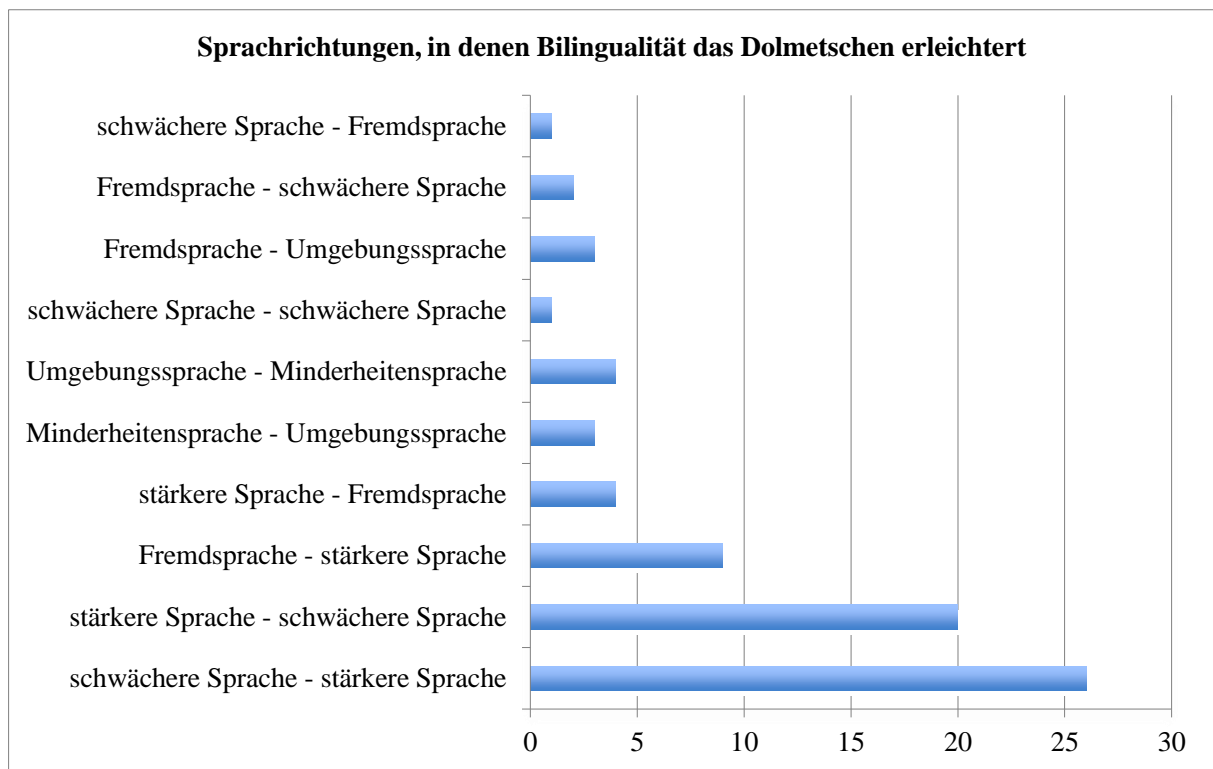


Abb. 33: Sprachrichtungen, in denen Bilingualität das Dolmetschen erleichtert

Dass aufgrund der Zweisprachigkeit das Dolmetschen aus der stärkeren und schwächeren Sprache erleichtert werde, erklärt B1 folgendermaßen: „[V]or allem versteht man den Ausgangstext in all seinen Feinheiten, diese kann man dann besser übertragen.“ Auch B32 unterstreicht, dass für das Verständnis des Ausgangstextes je nach Niveau der „Muttersprachen“ weniger Ressourcen benötigt werden. Zum Dolmetschen aus der Umgebungssprache in die Minderheitenspra-

che erläutert B68, dass Bilingualität die Spontaneität, das Bewusstsein über Kultur, die Flexibilität und das Antizipieren erleichtere. Selbst wenn man ein Wort nicht wisse, sei man sich sicher, dass „es beim Zuhörer trotzdem ankommt“. B10 begründet das erleichterte Dolmetschen sowohl zwischen der Umgebungs- und Minderheitensprache als auch aus der Fremdsprache in die Umgebungssprache damit, dass das Code-Switching und Alltagsausdrücke leichter (ein)fallen würden und dass diese Vorgänge automatisiert seien.

B39 zufolge erleichtert die Zweisprachigkeit allgemein den Umgang mit mehreren Sprachen. Ähnlich sieht dies B57: „[M]ein Eindruck ist, dass mir Dolmetschen insbesondere deshalb leichtfällt, weil ich als kleines Kind sehr intensiven Kontakt mit zwei Sprachen hatte und zwischen diesen Sprachen (...) wechseln musste. Auch wenn nicht alle Sprachen, mit denen ich aufgewachsen bin, im Studium Anwendung fanden, so konnte ich diese Fähigkeit des Wechsels zwischen Sprachen und Sprachrichtungen und insgesamt ein gutes Sprachgefühl“ beibehalten. B22 weist darauf hin, dass Zweisprachigkeit das Dolmetschen nicht von Anfang an erleichtert habe und bei einer akzentfreien Verdolmetschung Fehlern mit weniger Verständnis begegnet werde als beim Dolmetschen in eine Fremdsprache. B72 denkt, dass die zweisprachige Erziehung „irgendwie“ geholfen haben wird, zwischen einer ihrer Muttersprachen und einer Fremdsprache (unterschiedliche Sprachfamilien), mit der sie arbeitet, bestehe aber ein anderer Zusammenhang als zwischen den beiden Muttersprachen (aus einer Sprachfamilie). Auch B8 kann keine konkreten Angaben machen. Sie denkt jedoch, „die Zweisprachigkeit fördert generell Kompetenzen, die man für das Dolmetschen benötigt. Ganz konkret könnte ich für mich allerdings nicht sagen, dass sie sich für eine bestimmte Sprachrichtung auf eine bestimmte Art und Weise auswirkt“. Ihre schwächere Sprache nutze die Befragte nicht als Arbeitssprache. Sie habe sich jedoch nicht negativ auf ihre Dolmetschkompetenz in die stärkere Sprache ausgewirkt.

Jeweils zwei Befragte empfinden, dass die Zweisprachigkeit das Dolmetschen aus der schwächeren in die stärkere Sprache bzw. aus der stärkeren in die schwächere Sprache erschwere. Bezüglich des Dolmetschens in die schwächere Sprache liegt B18 zufolge das Problem darin, dass man dabei versuche, die stärkere Sprache zu kopieren, was idiomatisch nicht korrekt ist. Ebenfalls sagten zwei Befragte aus, dass das Dolmetschen aus (mindestens) einer Fremdsprache in die stärkere Sprache erschwert sei. Dazu erläutert B29: „Man ist immer davon ausgegangen, dass ich Deutsch-Muttersprachlerin bin und hat mich dementsprechend [sic] bewertet. Ich denke aber, dass [sic] wenn man unterschiedliche Sprachen spricht und in unterschiedlichen Kulturkreisen wohnt, sich das Konzept der Muttersprache relativiert und bestimmte Zuordnungskriterien zu eng sind.“ Jeweils einer Person falle das Dolmetschen aus der stärkeren Spra-

che in die Fremdsprache sowie aus der Minderheitensprache in die Umgebungssprache schwer. Letzteres erklärt B68 folgendermaßen: „Denn oft fehlt die klare Trennung der beiden Sprachen“. Manchmal vermische die Befragte beide Sprachen unbewusst und mache Grammatikfehler, die sie beim Sprechen niemals machen würde.

4.3.3.2.7 Übersetzen

Bei der Auswertung der Übersetzungsleistung wurde aus den oben genannten Gründen B49, der nach seinem Übersetzerstudium jetzt „nur“ dolmetsche und bei dem sich zudem die Arbeitssprachen geändert hätten, aus der Bewertung ausgeschlossen.

Die Auswertung der Übersetzungsleistung erfolgte nach dem gleichen Verfahren wie bei der Dolmetschleistung. Es wurden 20 neue Variablen gebildet, die zu 14 Kategorien zusammengefasst wurden.

Beim Übersetzen aus der schwächeren in die stärkere Sprache wurde die Leistung 21-mal mit „sehr gut“, „hervorragend“ bzw. mit 1 eingeschätzt. Drei Befragte beurteilten ihre Leistung als gut bis sehr gut, wobei dies bei einer Befragten vom Thema abhängt. B66 ergänzt hingegen allgemein, dass er in die stärkere Sprache schneller übersetze und weniger Lektorat erforderlich sei. Wenn in der stärkeren Sprache etwas „nicht stimmig ist, muss meist der Text/Textabschnitt neu übersetzt werden, ggf. mit geänderter Übersetzungsstrategie“ (B66). Einmal wurde mit „recht gut“ und 15-mal mit „gut“, „hoch“ oder 2 bewertet. Dabei wurde einmal ergänzt, dass diese Sprachrichtung wenige Schwierigkeiten bereite. B50 und B76, ebenfalls unter diesen 15 Befragten, hätten meist positive Rückmeldungen bekommen. Manchmal müsse Erstere allerdings beim Korrekturlesen ihrer Übersetzungen auf Interferenzen achten. B51 ergänzte, in dieser Richtung „lieber und unbefangener“ zu übersetzen, B76 wies hingegen auf mehr Unsicherheiten als beim Übersetzen aus einer Fremdsprache in die stärkere Sprache hin, weil ihr beim Übersetzen aus der schwächeren Sprache die Übung fehle. Einmal wurde die Leistung als „befriedigend“ empfunden. B56 fände das Übersetzen leichter als das Dolmetschen, weil mehr Zeit zum Nachdenken bleibe. Die Befragte sei jedoch nicht so genau und sehr schnell zufrieden mit einer Formulierung, die für einen Einsprachigen ihrer stärkeren Sprache noch nicht idiomatisch genug klinge. Als Beispiel führt sie an, dass sie manchmal Satzstrukturen aus der Sprachfamilie ihrer schwächeren Sprachen einbaue. B43 hingegen könne gut Sätze formulieren und habe einen großen Wortschatz.

Was das Übersetzen in der umgekehrten Richtung anbelangt, wurde die eigene Leistung nur noch sechsmal explizit als „sehr gut“, „sehr hoch“ oder 1 und zweimal als „sehr gut bis

gut“ beurteilt. Darunter räumt ein Bilingualer jedoch ein, dass das Übersetzen in die schwächere Sprache zeitaufwändiger sei und mehr Eigenlektorat erfordere. Verbesserungen in der schwächeren Sprache nehme er meist „auf Mikroebene“ vor (z. B. Wortwahl, Wortstellung). Einmal wurde das Übersetzen aus der stärkeren in die schwächere Sprache als „recht gut“ beurteilt. Dies führte der Befragte auf die Reaktionen der Auftraggeber zurück. Insgesamt elf Personen bewerteten sich in dieser Richtung mit „gut“ oder 2. Weitere acht empfinden ihre Leistung als „passabel“, „mittelmäßig“, „mittelmäßig, holprig, Potential nicht ausgeschöpft“, „durchschnittlich“ oder „befriedigend“ bzw. bewerteten sie mit 3. Lediglich B50 falle das Übersetzen aus der stärkeren in die schwächere Sprache leichter und gelinge ihr besser als umgekehrt. Das Ergebnis werde als muttersprachliche Übersetzung akzeptiert. B63 müsse viel Zeit investieren, um ein brauchbares Ergebnis zu erzielen. Bei B43 würden sich grammatische Fehler einschleichen und der Satzbau sei „verändert“. Auch B24 empfindet das Übersetzen in dieser Richtung als schwieriger und mache immer noch Grammatik- und Registerfehler. Da B56 nur eine ihrer schwächeren Sprachen in der Schule gelernt habe, kämen in ihren Übersetzungen häufig Rechtschreibfehler vor. Für Muttersprachler der Zielsprache klangen die Zieltexte jedoch muttersprachlich.

Zum Übersetzen zwischen zwei schwächeren Sprachen liegt nur vom dreisprachigen B1 eine Aussage vor. Aus seiner Umgebungssprache übersetze er sehr gut in die andere schwächere Sprache. In der umgekehrten Richtung erziele er ein gutes Ergebnis.

Beim Übersetzen aus einer Fremdsprache in die stärkere Sprache wurde die eigene Leistung 15-mal mit „sehr gut“ oder (der Schulnote) 1 bewertet. Zweimal wurde das Übersetzen in dieser Richtung als „gut bis sehr gut“ (bei B73 hänge dies vom Thema ab), ein weiteres Mal als „recht gut“ eingeschätzt. Mit 32 Mal wurde hierbei am häufigsten die Bewertung „gut“ bzw. (die Schulnote) 2 vergeben. Eine dieser Personen ergänzte, dass ihr das Übersetzen in dieser Richtung wenig Schwierigkeiten bereite. Eine andere beschränkte ihre Einschätzung auf das Übersetzen aus zwei Fremdsprachen auf allgemeine Texte. Zu den genannten 32 Befragten gehört ferner B50, die noch darauf hinweist, dass ihr dies jedoch nicht so gut gelinge wie das Übersetzen zwischen der stärkeren und der schwächeren Sprache. Sie müsse mehr nachschlagen (vgl. auch B43), um sicherzugehen, dass sie etwas richtig deutet. Einmal wurde das Übersetzen aus einer Fremdsprache in die stärkere Sprache mit der Schulnote 2-3 und insgesamt sechsmal mit „mittel“, „durchschnittlich“, „befriedigend“ oder „eher mittelmäßig“ beurteilt. Der Befragte B32 ergänzt – wie schon bei der Einschätzung seiner Dolmetschleistung –, dass ihm Kollokationen und Vokabular fehlen würden, die zum Wortschatz eines Übersetzers gehören, obschon er seine stärkere Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrsche. Dies könne darauf zu-

rückgeführt werden, dass er nicht ausreichend lese. Nur einmal wurde die eigene Leistung in dieser Übersetzungsrichtung als „ausreichend“ wahrgenommen.

In der umgekehrten Richtung bewerteten nur noch vier Personen ihre Leistung mit „sehr gut“. Dreizehn Mal wurde die Leistung beim Übersetzen aus der stärkeren Sprache in die Fremdsprache als „gut“ oder mit (der Schulnote) 2 eingeschätzt. Insgesamt vier Befragte beurteilten sich hierbei als „mittelmäßig“, „durchschnittlich“, „okay“ oder mit 3. B24 empfindet das Übersetzen in die Fremdsprache als schwieriger, weil er noch immer Grammatik- und Registerfehler begehe. Auch B35 übersetze in die Fremdsprache „[n]icht ganz flüssig“. Nur B32 beschreibt seine Leistung in dieser Richtung als „sehr viel besser“, weil er den Ausgangstext in seiner stärkeren Sprache leichter verstehe.

Im Hinblick auf das Übersetzen aus einer Fremdsprache in die schwächere Sprache bewertete eine Person ihre Leistung als „sehr gut“, insgesamt zwei als „gut“ oder mit 2 und eine mit 3. Balanciert Bilinguale und Zweisprachige, die ihre stärkere Sprache nicht bestimmen können, beurteilten ihre Leistung beim Übersetzen aus der Minderheitensprache in die Umgebungssprache dreimal als „sehr gut“ und zweimal als „gut“. Außerdem schätzt sich B68 als „ganz gut“ ein, jedoch mit einigen Interferenzen aus der Ausgangssprache. Da man beim Übersetzen mehr Zeit hat, erbringe die Befragte in dieser Richtung vielleicht etwas bessere Leistungen als beim Dolmetschen. B61 sei anfangs davon ausgegangen, besser in die Umgebungssprache übersetzen zu können, was allerdings nicht stimme. Diese Befragte habe zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten Semester studiert und bewertete ihre Leistung in dieser Richtung mit einer „Zwei“. Eine andere Bilinguale betrachtet sich weder als besonders gut noch als besonders schlecht.

In der umgekehrten Richtung fallen die Bewertungen ähnlich aus: zweimal „sehr gut“, dreimal „gut“. B68 beklagt beim Übersetzen in dieser Richtung jedoch keine Interferenzen aus der Umgebungssprache und schätzt die eigene Leistung als „gut“ statt „ganz gut“ ein. B25 ergänzte außerdem, dass es für sie keinen Unterschied mache, ob sie in die Umgebungssprache oder die Minderheitensprache arbeite.

Das Übersetzen aus einer Fremdsprache in die Umgebungssprache wurde zweimal mit „sehr gut“ und fünfmal mit „gut“ bewertet. B25 schätzt ihre Leistung mit „geht so“ ein. Das Übersetzen aus der Minderheitensprache falle ihr auf jeden Fall leichter, wobei die Note sehr gut gewesen sei. Auch B36 sei hierbei „sicher viel langsamer“ und greife mehr auf Nachschlagewerke zurück.

In Bezug auf die umgekehrte Richtung schätzte eine Befragte ihre Leistung als „gut“ ein, ergänzt aber, dass dies aufwendiger sei. Eine andere Person empfindet das Übersetzen in eine Fremdsprache immer noch als sehr schwierig.

Zum Übersetzen aus einer Fremdsprache in die Minderheitensprache liegen nur zwei Bewertungen vor. Eine Person übersetze gut, die andere sehr viel langsamer und sie müsse häufiger auf Nachschlagewerke zurückgreifen. Mit welcher Sprachrichtung sie dies vergleicht, bleibt offen, vermutlich jedoch mit dem Übersetzen zwischen den beiden Muttersprachen.

Von den balanciert Bilingualen, die in einem zweisprachigen oder fremdsprachigen Umfeld leben bzw. von denen keine Angaben zur Umgebungssprache vorliegen, liegt nur eine Einschätzung zum Übersetzen zwischen beiden Muttersprachen vor, und zwar „sehr einfach“.

Beim Übersetzen aus einer Fremdsprache in eine Muttersprache wurde die Leistung jeweils einmal als „sehr gut“, „gut“ und „OK“ beschrieben.

Zur umgekehrten Richtung liegt wieder nur eine Angabe vor, nämlich „gut“.

Wie schon beim Dolmetschen, fallen auch in Bezug auf das Übersetzen die Bewertungen der eigenen Leistungen bei der Gruppe der sukzessiv Bilingualen, bei denen der Erwerb frühestens mit acht Jahren begonnen hat, am schlechtesten aus, wobei der Abstand zu den anderen Gruppen bei dieser Form der Translation geringer ist. Sukzessiv Bilinguale, die die zweite Sprache ab einem Alter von spätestens sieben Jahren erworben hatten, bewerteten sich wieder geringfügig besser als die simultan Bilingualen, wobei der Unterschied beim Übersetzen noch kleiner ausfällt:

Bilingualität	gut	mittelmäßig	schlecht	Durchschnitt
simultan	73	9	1	2,13
sukzessiv (bis 7 Jahre)	70	9	0	2,11
sukzessiv (8-12 Jahre)	16	6	1	2,35
sukzessiv (keine Altersangabe)	3	0	0	2

Tab. 11: Zusammenhang zwischen simultaner/sukzessiver Bilingualität und Übersetzungsleistung

Aufgrund der niedrigen Zahl spät Bilingualer (insgesamt zehn Befragte) sollten jedoch keine voreiligen Schlussfolgerungen abgeleitet werden.

Auch in Abhängigkeit von dem Aufwachsen mit älteren Geschwistern zeigt sich beim Übersetzen ein noch kleinerer Unterschied als beim Dolmetschen. Ein Zusammenhang ist also nicht erkennbar.

ältere Geschwister	gut	mittelmäßig	schlecht	Durchschnitt
ja	62	8	3	2,19
nein	79	12	0	2,13
keine Angabe	13	2	1	2,25

Tab. 12: Zusammenhang zwischen Übersetzungsleistung und Geschwisterrangfolge

Ob die Zweisprachigkeit das Übersetzen nach den Befragten erleichtert oder erschwert, wird in Abb. 34 dargestellt:

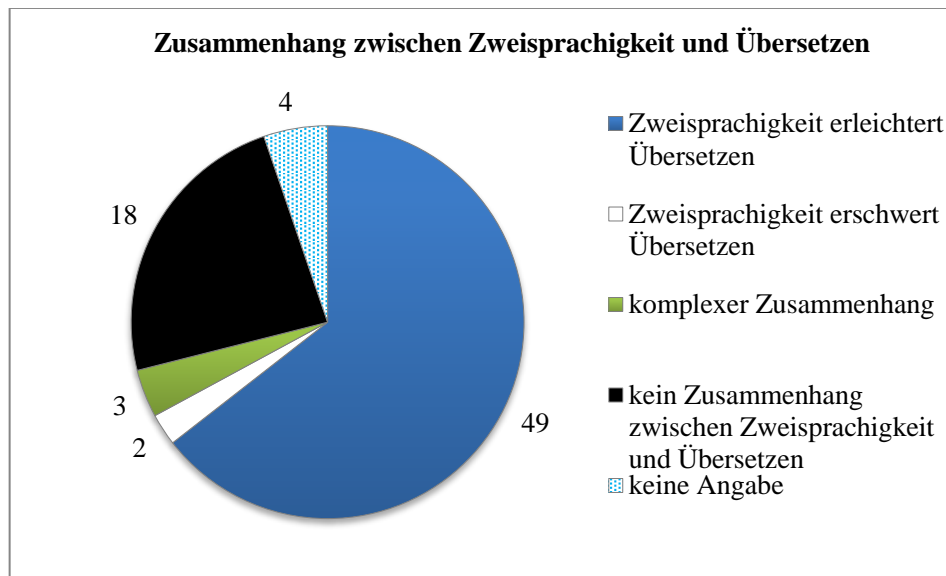


Abb. 34: Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Übersetzen

Bei der Auswertung der Sprachrichtungen, in denen die Zweisprachigkeit das Übersetzen erleichtert, wurde wie oben zum Dolmetschen verfahren. Das Ergebnis ist in Abb. 35 veranschaulicht:

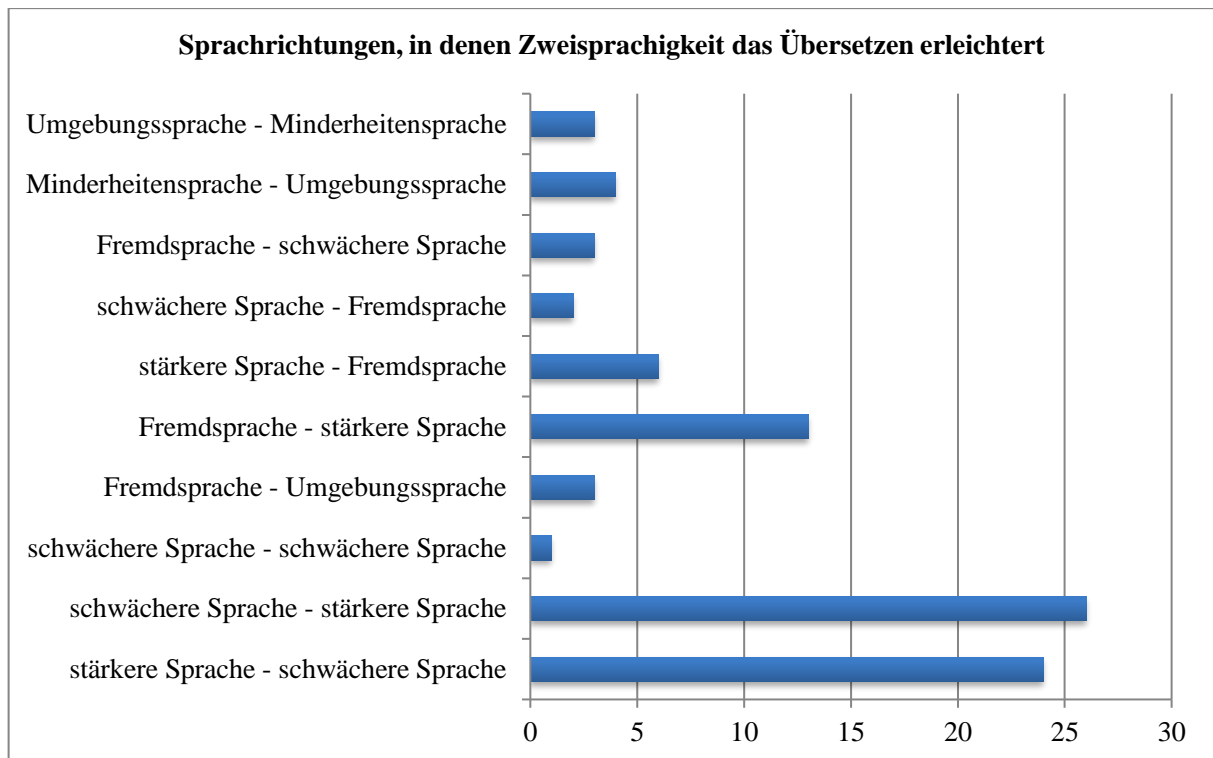


Abb. 35: Sprachrichtungen, in denen Zweisprachigkeit das Übersetzen erleichtert

Beim Übersetzen in/aus eine(r) Fremdsprache beziehen sich manche Befragte auf eine, andere auf mehrere Fremdsprachen. B42 zufolge hat man unabhängig von der Sprachrichtung ein anderes Sprachgefühl. Auch B39 geht davon aus, dass die Zweisprachigkeit den Umgang mit mehreren Sprachen erleichtere. Nach B57 und B8 erleichtert die Zweisprachigkeit das Übersetzen in demselben Sinne wie das Dolmetschen (Erleichterung durch lebenslangen Sprachwechsel, Sprachgefühl, allgemeine Förderung von Übersetzungskompetenzen, keine negative Auswirkung auf das Übersetzen in die stärkere Sprache).

Vier Bilinguale gaben an, dass die Zweisprachigkeit das Übersetzen aus der schwächeren Sprache in die stärkere erschwere. B37 erläutert, dass das Abstrahieren schwerfalle, weil man manchmal zu viele Möglichkeiten der Übersetzung vor Augen habe. B56 begründet es damit, dass es schriftlich immer genauer sein müsse. Selbiges gelte ihres Erachtens für das Übersetzen in der umgekehrten Richtung.

Dem Befragten B29 zufolge ist das Übersetzen aus allen Sprachen in die stärkere Sprache erschwert, da man sie wie eine Monolinguale der stärkeren Sprache bewertet habe. Bei Bilingualen und Bikulturellen relativiere sich das Konzept der Muttersprache jedoch und bestimmte Zuordnungskriterien seien zu eng.

4.3.3.2.8 Erfolg im Studium

Ihren Erfolg im Studium bewerten die Bilingualen sehr unterschiedlich: von „[a]usgezeichneter Studienerfolg“ (B10) „sehr gut“ (B1, B13), „sehr erfolgreich“ (B17, B39, B4, B40, B48, B72, B7), „für mich sehr erfolgreich“ (B18) bzw. „mit Auszeichnung bestanden“ (B33), über „gut bis sehr gut“ (B5), „erfolgreich“ (B19, B62, B58), „positiv“ (B30), „gut“ (B51, B73, B71; vgl. auch B75, die jedoch noch an einer ihrer Muttersprachen arbeiten müsse) „mit 2“ (B55), „bis jetzt 2er Durchschnitt“ (B15; vgl. auch B37), bis hin zu „geht so“ (B3, B43) oder „mittel“ (B65). Manche geben sehr gute bis gute Abschlussnoten an (B7, B59, B50, B67, B70). Im Vergleich zu ihren Kommilitonen seien die Befragten „unter den Besten“ (B76; vgl. auch B50), bzw. unter den oberen zehn Prozent (B66) „überdurchschnittlich“ (B2, B42, B6; vgl. auch B36), „erfolgreich im Vergleich“ (B11; vgl. auch B34), im oberen Drittel (B16, B20) bzw. im oberen Mittelfeld (B52) „[ä]hnlich gut. Vielleicht etwas besser“ (B22; vgl. auch B63), „gut bis durchschnittlich“ (B32), ohne große Anstrengung im oberen Drittel (B57), „im oberen Mittelfeld“ (B27), „gutes Mittelfeld“ (B25; vgl. auch B70), „erfolgreich; weder besondere Vor- noch Nachteile“ (B69; vgl. auch B9), „gleichermaßen erfolgreich“ (B14; vgl. auch B41, B47, B74) bzw. „Durchschnitt“ (B12). Auch B71 sieht keinen Unterschied zu ihren Kommilitonen (vgl. auch B45, B64 und B68, die jedoch weniger Aufwand zum Lernen von Vokabeln betrieben habe). B47 berichtet ebenfalls von kleinen Vorteilen in seiner schwächeren Sprache. Die Prüfungsergebnisse von B8 seien meist nicht besser als die ihrer Kommilitonen. B60 habe das Bachelorstudium eher überdurchschnittlich abgeschlossen, das Masterstudium durchschnittlich absolviert.

B46 sieht einen Unterschied zwischen den beiden Fachrichtungen: Das Übersetzerstudium bewertet die Befragte mit „sehr gut“, das Dolmetschen mit „befriedigend“. Dies liege jedoch nicht an ihrer Bilingualität, sondern an der Zeit, die sie in das Üben investiert habe. B24 schätzt sich schriftlich als durchschnittlich, mündlich als viel besser ein. B29 unterscheidet nach beiden Fremdsprachen: in der einen habe die Befragte das Studium durchschnittlich absolviert, in der anderen besser. Auch B30 beschränkt den größeren Erfolg im Studium auf ihre schwächere Sprache.

B56, die noch studiert, berichtet von positiven Rückmeldungen nach dem 1. Semester. Sie sei gefragt worden, ob sie sich nicht vorstellen könne, auch in ihre C-Sprache (schwächere Sprache) zu dolmetschen. Der Befragten würde manches in der stärkeren Sprache nicht so schnell einfallen, dafür habe sie andere Vorteile.

B21 beklagt, das Studium noch nicht abgeschlossen zu haben, weil sie gleichzeitig seit mehreren Jahren als Übersetzerin arbeite. Auch B35 habe länger studiert als ihre Kommilitonen. B26 habe sich mit einigen Fächern schwergetan, insbesondere mit dem Übersetzen aus einer Fremdsprache in die Umgebungssprache und dem Dolmetschen. B31 sei das Studium hingegen nie schwergefallen. Sie habe sich z. T. leichter getan als die anderen. Andere Befragte könnten dies für sich nicht beurteilen (B23, B38, B61).

4.3.3.2.9 Zur Eignung Bilingualer als Translatoren

47 der bilingualen Befragten seien noch nie mit der Auffassung konfrontiert worden, dass Bilinguale zur Translation nicht geeignet seien, die übrigen 29 schon, davon vier nur in Bezug auf das Dolmetschen und drei lediglich im Hinblick auf das Übersetzen. B57 sei diese Auffassung begegnet, ihm aber nicht angelastet worden, da er nicht beide Muttersprachen studiert habe. B20 habe noch nie von dieser Theorie gehört und vermutet dahinter den Neid der Monolingualen. Welche Auswirkung die Begegnung mit dieser Meinung auf die Befragten hatte, ist in Abb. 36 zusammengefasst:

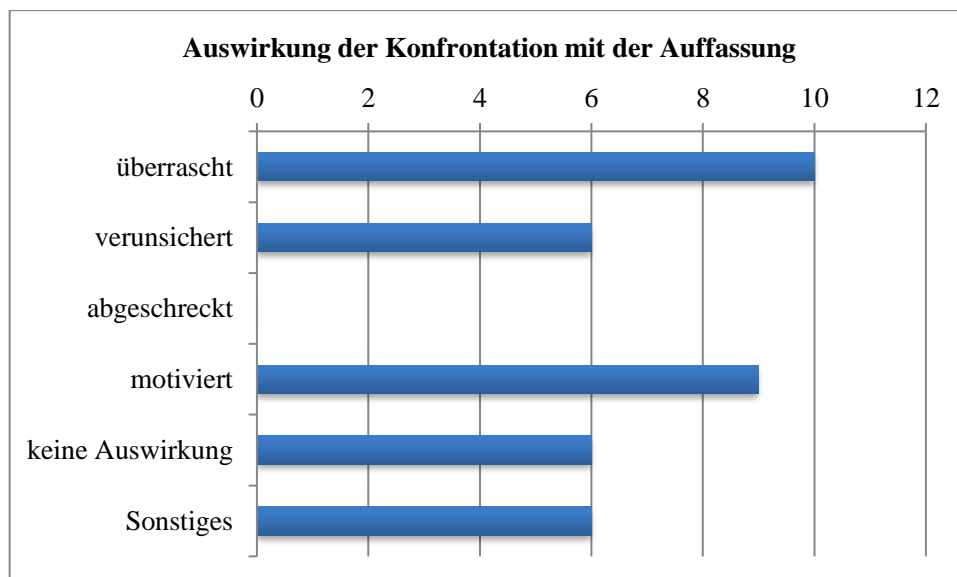


Abb. 36: Auswirkung der Konfrontation mit der Auffassung, dass Bilinguale nicht als Translatoren geeignet seien

Unter „Sonstiges“ wurden unter anderem folgende Auswirkungen genannt: es sei sehr anstrengend und teilweise sehr entmutigend gewesen (B67) bzw. „Dozenten haben Barrieren aufgelegt“ (B37). B70 habe bis vor Kurzem gedacht, „dass eine Tätigkeit als Übersetzerin dann eher

nicht in Frage kommt. Dabei ist das eigentlich unsinnig, weil ich das Studium ja mit gutem Erfolg abgeschlossen habe.“ B29 empfindet diese Auffassung als „sehr engstirnig“. B46 habe im Nachhinein festgestellt, dass differenziert werden müsse (vgl. auch B12).

Wie in Abb. 37 zu erkennen ist, stimmt die Mehrheit der Befragten dieser These, dass Bilinguale als Dolmetscher nicht geeignet seien, nicht zu:

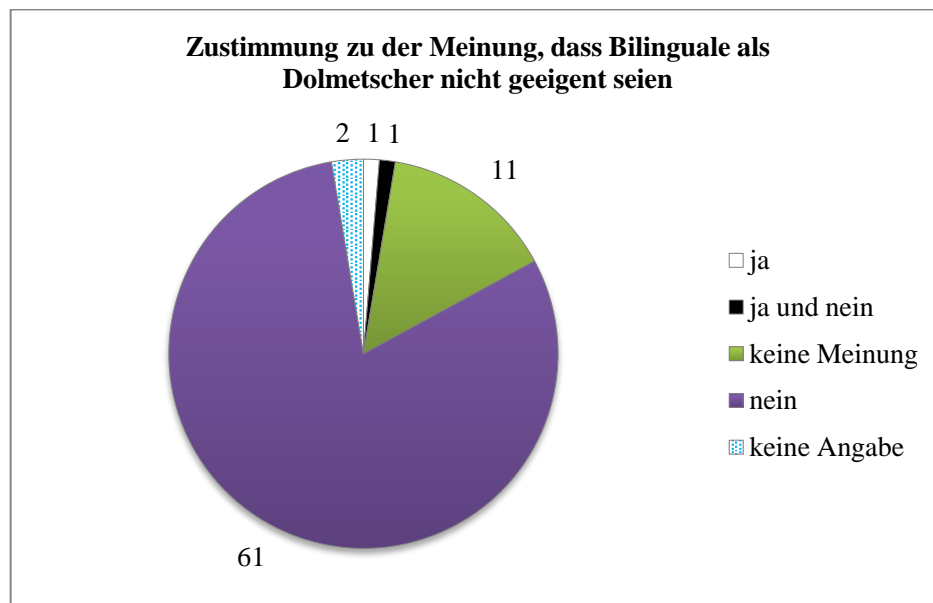


Abb. 37: Zustimmung zu der Meinung, dass Bilinguale als Dolmetscher nicht geeignet seien (Bilinguale)

B10 stimmt dem zu, weil Bilingualität zum Dolmetschen und Übersetzen nicht ausreiche. Schließlich sei die Qualität der Bilingualität „nicht messbar und subjektiv einschätzbar“. Wie bei Monolingualen komme es auf das Sprachtalent und das Handwerkszeug an (B50). „Die Sprachkompetenz Bilingualer kann stark variieren. Nicht jeder, der in irgendeiner Form zweisprachig aufgewachsen ist, ist auch tatsächlich zweisprachig im Sinne einer hundertprozentigen Zweisprachigkeit oder der Kategorie ‚A-Sprache‘.“ (B34) Wer in beiden Sprachen keine hohe Kompetenz habe, sei tatsächlich ungeeignet. Auch B28 könne sich z. T. vorstellen, dass Einsprachigen das Dolmetschen und Übersetzen leichter falle, denn man lerne Vokabelpaare (Wort der Sprache 1 - Entsprechung der Sprache 2). Außerdem lerne man die Fremdsprache formell und mit Hinweisen auf Unterschiede zur Muttersprache. Andererseits würden sich Bilinguale in beiden Sprachen wohlfühlen.

B22 ist der Auffassung, dass die Ansicht, dass Bilinguale als Translatoren nicht geeignet seien, richtig sein könne, es aber nicht in jedem Fall sein müsse. Dafür seien persönliche Werdegänge zu individuell und der Terminus „bilingual“ nicht immer gleich interpretiert. B12 bezeichnet

diese Auffassung als „grobe Verallgemeinerung“ (vgl. auch B16). Es komme auf den Einzelfall an (B6, B27, B35, B1, B46, B17). Auch andere Faktoren würden eine Rolle spielen (B46). Eher treffe das Gegenteil zu: Ein Dolmetscher müsse kein Bilingualer sein (B6). Für B62 und B32 ergebe die oben genannte These keinen Sinn. Auch B15 sieht dies nicht als „Faktum“ und ergänzt: „Mit Techniktraining können meiner Meinung nach bessere Resultate erreicht werden. Allerdings müssen auch Defizite anders in Angriff genommen werden als bei monolingualen Sprachlernern“. B37 hebt ebenfalls die unterschiedlichen Schwächen hervor: Wenn der Translator „sich seiner Schwächen bewusst ist (Monolinguale haben andere!)“, könne er genauso gut übersetzen und dolmetschen wie ein Monolingualer. B68 sieht sowohl in der einsprachigen als auch in der zweisprachigen Erziehung Vor- und Nachteile für das Dolmetschen: Monolinguale hätten mehr Distanz und könnten „die Sprachen besser trennen und isoliert voneinander betrachten, was ja beim Dolmetschen wichtig ist, andererseits ist der kulturelle Hintergrund“ von Zweisprachigen „die Sicherheit, dass man ein Wort, was man auf Anhieb nicht kennt, auch umschreiben kann, ohne Angst zu haben, dass es vielleicht falsch ankommt“, das Verstehen von „vielleicht komischen“ Akzenten sowie „das schnelle Schalten“ von Vorteil. Die Vor- als auch Nachteile der Bilingualität machen sich laut B22 bei jedem unterschiedlich stark bemerkbar. Das habe natürlich eine Auswirkung auf die Eignung als Dolmetscher oder Übersetzer. Allerdings seien Faktoren wie (Aus-)Bildung, Erziehung und vor allem Neugier wichtiger. Auch andere Befragte argumentieren, dass man allein aufgrund der Zweisprachigkeit bzw. der damit einhergehenden Kompetenz nicht dolmetschen bzw. übersetzen könne (B34, B67, B25, B72). B11 betont die Bedeutung der Ausbildung. Bilinguale hätten zwar einen Vorteil beim Sprachenlernen. Ohne professionelle Ausbildung seien sie jedoch keine besseren Translatoren als Monolinguale. Bilinguale Laien würden schlechter dolmetschen und übersetzen. „Wenn sie eine einschlägige Ausbildung haben, spielt ihre Bilingualität keine Rolle, außer dass die Sprachkenntnisse der Muttersprache vermutlich besser sind (was nicht notwendigerweise der Fall ist).“ (B11) B33 bezeichnet die Sprachkompetenz als einen der wichtigsten Faktoren und sieht bei Bilingualen eine besonders hohe Kompetenz. B13 stimmt zu, „dass es evtl. Bilinguale gibt, die keine Sprache richtig beherrschen. In [sic] meiner Erfahrung sind es aber sehr wenige und das hat eher mit mangelnder Bildung (auch zu Hause) zu tun als mit der Zweisprachigkeit. Eher kenne ich solche, bei denen sich die Kompetenz im Laufe der Zeit ändert, je nachdem, woher (von welcher Sprache) mehr Input kommt.“ Diese Befragte ergänzt: „Die Änderung der Kommunikationssprache hat ja auch viel mit Migration zu tun. Wenn man im Verlauf der Kindheit mehrmals umzieht, dann passiert es ja öfters. Wenn die Eltern eher sesshaft sind und selbst nicht zweisprachig, dann bleibt es wohl eher bei einer Sprache. Denk’ ich mal.“ Zweisprachig-

keit schaffe eine gute Grundlage für das Dolmetschen und Übersetzen (B18, B72) und könne zusammen mit der Ausbildung optimal dafür sein (B22). Dann stelle Bilingualität sogar einen Vorteil dar (B54, B56), „wenn außer der Sprach-/Kulturkompetenz sonstige Voraussetzungen erfüllt sind“ (B34). Durch das Studium könne man (grammatikalische und kulturelle) Zusammenhänge besser erklären. Auch B13 widerspricht der Auffassung, dass Bilinguale als Translatoren ungeeignet seien, weil beide Sprachen „perfekt sitzen und ein Studium die Strategien vermittelt hat. Zudem kenne ich auch andere Sprachen, also kann ich mich gut einfühlen. Ich kann auch beide Sprachen ausgezeichnet“. Womöglich sei „es bei solchen Leuten, die das nicht können, anders. Auch die kulturellen Kontexte kann ich viel besser nachvollziehen als einer, der die Sprache nur als Fremdsprache erlernt hat“. (B13) B48 unterstreicht ebenfalls die sehr guten Sprachkenntnisse (vgl. auch B70, B31; B30 spricht von einem besseren Sprachverständnis und z. B. verinnerlichten Satzstrukturen) und Kulturkenntnisse bilingualer Translatoren (vgl. B31). Erstere würden das Dolmetschen/Übersetzen bzw. den Erwerb weiterer Translationskompetenzen erleichtern (B70, B19). B39 habe das Sprachgefühl und das Wissen um die Kultur in beiden Sprachen beim Dolmetschen und Übersetzen immer als überaus hilfreich empfunden (vgl. auch B71; B56 zum Sprachgefühl). B1 ergänzt, dass man den Ausgangstext in seinen Feinheiten verstehe und diese bei der Verdolmetschung auch ggf. übertragen könne (vgl. auch B75). Dieses tiefe Verständnis des Ausgangstextes könnten Monolinguale durch lange Berufserfahrung aufholen, „doch gelingt es Bilingualen um einiges schneller“ (B1). Dafür müssten Bilinguale mehr an der Outputkontrolle arbeiten (B68). B68 zufolge bereichert Zweisprachigkeit die translatorische Tätigkeit, wenn man sich auch der Probleme (dem Trennen beider Sprachen usw.) bewusst ist. B1 habe beobachtet, dass Bilinguale „nicht unbedingt eine bessere Dolmetschleistung (für sich gesehen) in die eine oder andere Sprache leisten“ als Translatoren, die einsprachig aufgewachsen sind.

Bilinguale könnten besser bzw. schneller zwischen Sprachen (und Kulturen) „switchen“ (B14; vgl. auch B20, B1, B38). Sie seien üblicherweise seit der Kindheit an den Sprachwechsel gewöhnt und würden „besonders beim Dolmetschen weniger an Interferenzen leiden“ (B63). Auch B23 denkt, dass Zweisprachigkeit für das Übersetzen und Dolmetschen nicht hinderlich sei, sondern hilfreich, wenn „die Sprachkompetenz wenigstens in einer Sprache auf muttersprachlichem Niveau (der monolingualen Sprecher) ist“, wobei beim Übersetzen „andere Anforderungen herrschen und andere Kompetenzen gefragt sind“ (B23).

Nach B43 haben Bilinguale „nicht sehr gründliche Sprachkenntnisse“, könnten sich jedoch leichter ausdrücken, ohne lange zu überlegen, wie man den Inhalt präziser formulieren kann. Daher falle Bilingualen das Dolmetschen leichter als das Übersetzen, „wo sie die Grammatik

und Lexik sehr gut kennen müssen“ (B43). Laut B45 trägt Bilingualität dazu bei, „dass man sich besser ausdrücken kann“.

B66 weist darauf hin, dass zwischen der Transferleistung und Bilingualität bzw. Bikulturalität zu unterscheiden sei. Dies veranschaulicht er an seinem bilingualen Bruder, der beide Sprachen gut beherrsche, allerdings den Transfer nicht erbringen könne. Bilinguale, die das „Talent zum Transfer mitbringen“, könnten aber sehr wohl dolmetschen und übersetzen, „ggf. besser als Monolinguale, da sie das Sprachgefühl sozusagen mit der Muttermilch aufgesogen haben“ (B66; vgl. auch B26 und B75 zur Bedeutung des schnellen Sprachwechsels).

B73 unterstreicht beim Dolmetschen die Rolle der Fachkenntnisse.

B52 zufolge ist die Bilingualität weder förderlich noch hat sie negative Auswirkungen auf die Translation (vgl. auch B46, B4, B74, B55). Auch B2 denkt, „dass die Zweisprachigkeit kein Problem bzw. kein Hindernis in diesem Fall darstellt, sondern die falschen Erwartungen der bilingualen Studienanfänger, die nicht bereit/nicht daran interessiert sind, sich ein neues Vokabular aus ihnen bis dahin nicht bekannten Bereichen zu erschließen“. Die Wahrscheinlichkeit, Translator werden zu können, „erhöht sich aber vermutlich dadurch, dass Sprachkenntnisse von Anfang an mitgebracht werden“ (B74). Diese seien allerdings kein Garant für gute Translationsleistungen, weil die Fähigkeit zum Übersetzen und Dolmetschen nicht nur aus der Sprachkompetenz bestehe (B57). Auch B55 unterstreicht die Bedeutung diverser Persönlichkeitsmerkmale für die Eignung als Translator.

B29 vertritt die Auffassung, dass Translatoren heute allgemein multilingual seien:

Dadurch verzerrt sich das Konzept der Muttersprache per se. Ich glaube, es ist eine Frage von Fleiß und Disziplin eine Sprache so gut zu erlernen, dass man in sie hinein und aus ihr heraus dolmetschen oder übersetzen kann. Spanisch zum Beispiel ist nicht meine Muttersprache und ich habe immer überdurchschnittlich gute Ergebnisse erzielt. Das lag einfach daran, dass ich mich viel mit der Sprache beschäftigt habe und sehr gute Lehrer hatte. Am Ende ist alles eine Frage der persönlichen Motivation. Bilinguale lernen Sprachen schneller, sie haben eine höhere interkulturelle Kompetenz und Flexibilität. Das Problem liegt eher darin, dass oft das Lehrangebot nicht auf die Bedürfnisse Zweisprachiger ausgerichtet ist. Dann liegt es natürlich auch in hohem Maße an der pädagogischen Eignung der Dozenten, wie gut die Ergebnisse am Ende des Studiums sind (B29).

Manche stimmen nicht zu, dass Bilinguale ungeeignet seien, weil sie sich bzw. andere als Gegenbeispiele sehen (B8, B67, B36, B42, B25, B7, B58, B47, B21, B76). B72 zufolge seien andererseits viele Bilinguale, die als Translatoren nicht geeignet seien, wenn das Sprachbewusstsein fehlt.

Was die Zustimmung zu bzw. die Ablehnung der Aussage in Bezug auf das Übersetzen angeht, ähneln die Ergebnisse denen zum Dolmetschen:

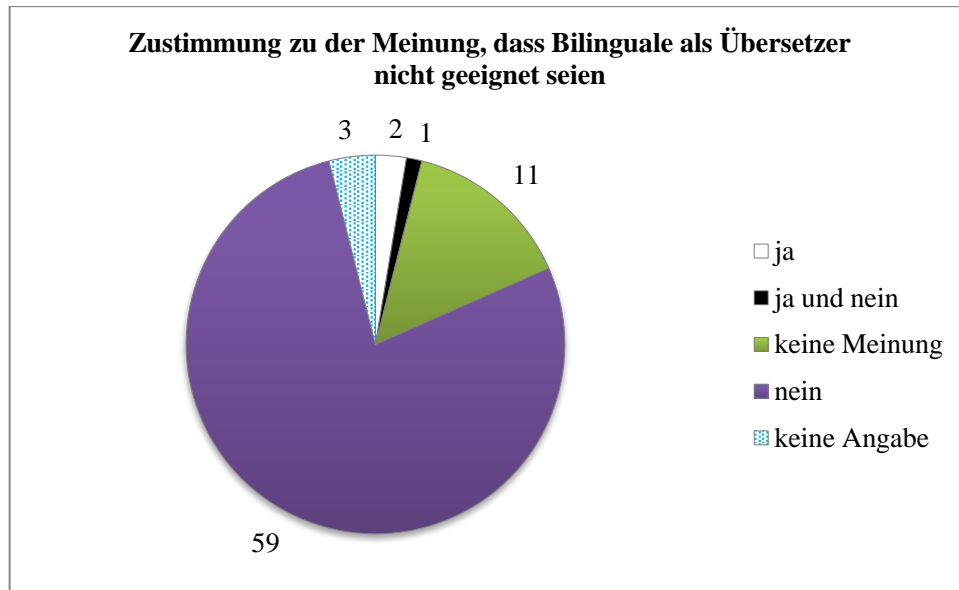


Abb. 38: Zustimmung zu der Meinung, dass Bilinguale als Übersetzer nicht geeignet seien (Bilinguale)

Ihre Zustimmung oder Ablehnung begründen die Bilingualen in vielen Fällen wie im Hinblick auf das Dolmetschen. Daher sollen an dieser Stelle nur Ergänzungen und Abweichungen in Bezug auf das Übersetzen angeführt werden:

B43, der beim Dolmetschen mit der genannten Auffassung nicht einverstanden sei, stimmt beim Übersetzen zu, weil Letzteres gründlichere Sprachkenntnisse erfordere. Auch B70, die Bilinguale als Translatoren grundsätzlich nicht als ungeeignet erachtet, ist der Auffassung, „dass Bilinguale zwar nicht unbedingt als Übersetzer von Literatur und/oder Werbetexten in Frage kommen“, was eine sehr hohe muttersprachliche Kompetenz und sprachliche Kreativität erfordere. Als Fachübersetzer, für die Kenntnisse auf dem jeweiligen Sachgebiet erforderlich sind, könnten Bilinguale allerdings sehr wohl erfolgreich sein.

B2 führt auch zum Übersetzen an, dass eine Vielzahl Bilingualer es nicht gewohnt sei, „ihre Sprachgewohnheiten kritisch zu hinterfragen, da sie sonst von ihrer (nicht philologischen) Umgebung nur dafür bewundert werden, dass sie ja sooo [sic] gut beide Sprachen sprechen“. Wenn sie Fehler machen, sei die Umgebung nachsichtig.

Gerade beim Übersetzen sei ein Gefühl für beide Sprachen und Kulturen erforderlich, was bilinguale Übersetzer mitbringen würden (B53). Bilinguale hätten neben den notwendigen Sprachkenntnissen (B14, B62), die man sich nicht mehr durch Unterricht aneignen müsse (B62) „ein erhöhtes Verständnis für kulturelle Eigenheiten und Zusammenhänge“ (B20; vgl. auch B14). Sie würden den kulturellen Kontext und das Zielpublikum besser verstehen (B38).

Beim Übersetzen würden jedoch „ganz andere Anforderungen als beim bloßen Sprechen“ gelten (B6). Ähnlich sieht dies B50: „Es reicht nicht, dass man zwei Sprachen beherrscht, man muss auch schreiben können und sich beim Übertragen der Botschaft vom Ausgangstext lösen können.“ Dies erfordere sprachliche Begabung und Ausbildung „oder jahrelange Erfahrung mit Feedback“ (B50). B73 weist beim Übersetzen auf die Bedeutung der Fachterminologie hin.

B63 geht davon aus, dass „im Falle einer frühen Gewöhnung auch ans Lesen in der zweiten Muttersprache hier ein Vorteil im Erfassen eines schriftlichen Textes besteht. Sollte in der zweiten Muttersprache erst später gelesen worden sein, ist der Vorteil möglicherweise geringer (wobei die Kenntnis der Sprache dennoch hilft)“, aber einen Nachteil sollte es dadurch nicht geben. Auch für B8 würden übersetzerische Kompetenzen „viel mehr davon abhängen, wie viel man gelesen und wie intensiv man sich mit Sprache und Text auseinandergesetzt hat,“ als von der bzw. den Sprache(n), mit denen man aufgewachsen ist.

B61 hält Bilinguale als Übersetzer nicht für ungeeignet, weil sie ein Gegenbeispiel sei. Sie denkt, „es hängt viel damit zusammen, wie man die Sprachen gelernt hat bzw. ob man zwischen ihnen ohne Probleme switchen kann. Ich musste von Klein auf schon immer erst für meinen Vater, später für meinen Freund etc. übersetzen“ (B61). Es gebe sicher auch Bilinguale, die hierbei Schwierigkeiten hätten. Dies sei individuell. Auch B76 erinnert sich sowohl an gute als auch an nicht so gute bilinguale Kommilitonen.

Die Kommentare in den Anmerkungsfeldern wurden in der Analyse an der entsprechenden Stelle ergänzt. Manche Bilinguale äußerten hier außerdem Kritik, dass das „Kurrikulum Übersetzen/Dolmetschen an einer deutschen Hochschule (...) kein passendes Angebot für den Ausgleich von damals fehlenden Kenntnissen in Deutsch anbieten“ würde (B51 über seine schwächere Sprache). Die Kurse „Deutsch für Ausländer“ seien zu leicht (B51). Ähnlich beschreibt dies B37. Die Dozenten „sind mangelhaft auf Bilinguale vorbereitet und erschweren ihnen mehrfach das Studium, anstatt ihnen Hilfestellungen zu geben. Das hat viele Studierende demotiviert bzw. das Selbstbewusstsein stark angegriffen. Eine Bevorzugung der Monolingualen fand ich (...) unangebracht. Hier sollten das Curriculum bzw. die Dozenten sich mehr auf beide Gruppen einstellen.“ (B37) Auch B12 sieht die Bildungseinrichtungen in der Pflicht, Bilinguale für die „möglichen Mängel zu sensibilisieren und gleichzeitig deren spezifische Kenntnisse und Erfahrungen für sie selbst und für die Disziplin nutzbar zu machen.“ Von deutlich höherer Bedeutung als der Umstand der Ein- oder Zweisprachigkeit in der Diskussion um die Eignung zum Dolmetschen oder Übersetzen sei „die leidenschaftliche Affinität zur A-Sprache, welche auch immer das sein mag“ (B12). Vor einer überhöhten Selbsteinschätzung seien aber auch Monolinguale nicht gefeit. B76 vermutet, dass Bilingualität in Verbindung mit einem Studium

zu einem guten Ergebnis führen würde, „wenn dort der Unterricht auf Bilinguale zugeschnitten ist (Schwerpunkt auf dem Schriftlichen, Registern, aktivem Wortschatz etc., keine Anfängerkurse)“.

B1 geht davon aus, dass viele Bilinguale fast schon Angst hätten, bei den Berufsverbänden zuzugeben, dass sie eben nicht eine, sondern zwei A-Sprachen haben, wobei man vor Selbstüberschätzung warnen müsse. „Hätte ich mich mit meiner ‚natürlichen‘ A-Sprache begnügt, könnte ich mein Berufsleben vergessen“, da es für die Translation in diese Sprache keinen Markt gebe. Schließlich wirft er die Frage auf, ob Muttersprachler von „sehr kleinen Sprachen“ diese Berufe gar nicht ausüben dürften.

Andere Befragte machten an dieser Stelle Anmerkungen allgemeiner Art. So ist nach B52 das Konzept der Zweisprachigkeit zu komplex. Sie habe sich selbst nie als bilingual gesehen, weil sie ihre schwächere Sprache schlechter spreche als eine später erworbene Fremdsprache.

4.3.3.3 Auswertung der Befragung von Lehrenden

Von den schriftlich befragten Lehrenden sind zwölf männlich und 27 weiblich. Ihr Alter zum Zeitpunkt der Befragung reichte von 29 bis 67 Jahren mit einem Mittelwert von 48,85 und einem Median von 48 Jahren. Dabei handelte es sich um (ehemalige) Lehrende der Universität Leipzig (11), der Universität Heidelberg (7), der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (6), der Universität Hildesheim (3), der Universität Innsbruck (3), der Karl-Franzens Universität Graz (2), der Technischen Hochschule Köln (2), der Universität Genf (2), der Haute École de Bruxelles (1), der Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt (1) sowie der Hochschule Magdeburg-Stendal (1).

Abb. 39 veranschaulicht, welche translatorischen Lehrveranstaltungen die Befragten unterrichteten bzw. unterrichtet hatten:

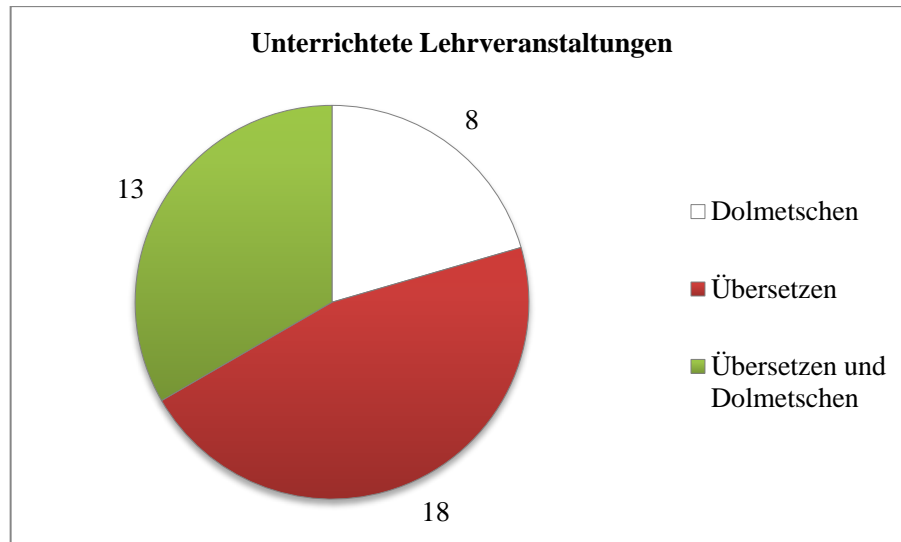


Abb. 39: Unterrichtete Lehrveranstaltungen

Zur Auswertung der Sprachrichtungen wurden entsprechend neue Variablen gebildet und, falls zutreffend, in den jeweiligen Zellen „ja“ eingetragen (vgl. Anhang H.2, Tabelle1). Es wurde nicht danach unterschieden, ob die Lehrenden in dieser Richtung sowohl Dolmetschen als auch Übersetzen oder nur eine der beiden Translationsarten unterrichte(te)n. Neben der einmaligen Nennung von „Mock Konferenz (EN, FR, ES - DE)“ wurden insgesamt 20 Sprachrichtungen genannt (Anzahl der Nennungen in Klammern): Englisch-Deutsch (14), Französisch-Deutsch (11), Spanisch-Deutsch (6), Deutsch-Englisch (6), Deutsch-Französisch (4), Russisch-Deutsch (3), Italienisch-Deutsch (3), Arabisch-Deutsch (2), Deutsch-Spanisch (2), Englisch-Spanisch (2), Deutsch-Tschechisch (2), Tschechisch-Deutsch (2), Niederländisch-Deutsch (1), Deutsch-Arabisch (1), Japanisch-Deutsch (1), Französisch-Niederländisch (1), Deutsch-Italienisch (1), Englisch-Französisch (1), Slowakisch-Deutsch (1) und Deutsch-Slowakisch (1).

14 Lehrende gaben an, dass alle Bilingualen, an die sie sich erinnerten, mit beiden Sprachen aufgewachsen seien, die Gegenstand der Lehrveranstaltung waren. Drei Befragte erinnerten sich nur an Bilinguale, die nur eine der beiden Sprachen der jeweiligen Übersetzung- bzw. Dolmetschkurse außerinstitutionell erworben hatten. 20 Lehrende hätten sowohl Bilinguale unterrichtet, die mit beiden als auch mit nur einer der in der Lehrveranstaltung behandelten Sprachen aufgewachsen waren. Von zwei Befragten fehlen diesbezüglich Angaben. Von 15 Befragten liegen Angaben zu den jeweiligen ungefähren Zahlen vor, einmal in relativen, die übrigen Male in absoluten Zahlen. Letztere reichen jeweils von 1 bis 65 Bilingualen (bezogen auf eine der beiden Gruppen). Fünf Lehrende hätten mehr Bilinguale unterrichtet, die mit beiden Sprachen der Lehrveranstaltung aufgewachsen waren. Bei den übrigen zehn war die Zahl solcher Bilin-

gualer niedriger als die der Zweisprachigen, die nur mit einer dieser Sprachen aufgewachsen waren. Eine dieser Lehrenden merkte an, dass viele der letztgenannten Bilingualen mit Sprachen aufgewachsen seien, die sie nicht studiert hätten, weil sie in Deutschland „nicht angeboten werden“ (L25). L10, der diesbezüglich keine Angabe machte, erläutert:

Ich kann die genaue Situation meiner Studierenden nicht richtig einschätzen, weil ich sie nicht im Detail kenne. Außerdem stellt sich meine Lage so dar: In der Regel habe ich mit so genannten Russlanddeutschen zu tun. Sie sitzen im Kurs En-De [Englisch-Deutsch] nur mit einer Muttersprache (= Deutsch). Im Kurs Ru-De [Russisch-Deutsch], in dem ich sie ebenfalls unterrichte, sitzen sie mit beiden Muttersprachen. Daher kann ich die oben stehende Differenzierung nicht nachvollziehen. Insgesamt 7 Studierende gehören in diese Gruppe.

Auch L11 habe sich mit dieser Frage schwergetan. Zu differenzieren ist ihrer Meinung nach außerdem, ob in den Lehrveranstaltungen in die stärkere Sprache übersetzt/gedolmetscht wurde oder nicht. In ihrem Falle sei dies überwiegend nicht der Fall gewesen.

Es folgt die Auswertung der Teile II-IV aus dem Fragebogen zu den Punkten Sprachkompetenz, Kulturkompetenz, Sprachwechsel, Translationsleistung, dem Zusammenhang zwischen Bilingualität und Translation, dem Erfolg Bilingualer als Dolmetscher und Übersetzer und der Auffassung der Befragten zur Eignung Zweisprachiger für diese Berufe.

4.3.3.3.1 Sprachkompetenz

Abb. 40 ist zu entnehmen, welchen Anteil ihrer bilingualen Studierenden die Lehrenden als balanciert zweisprachig einschätzten:

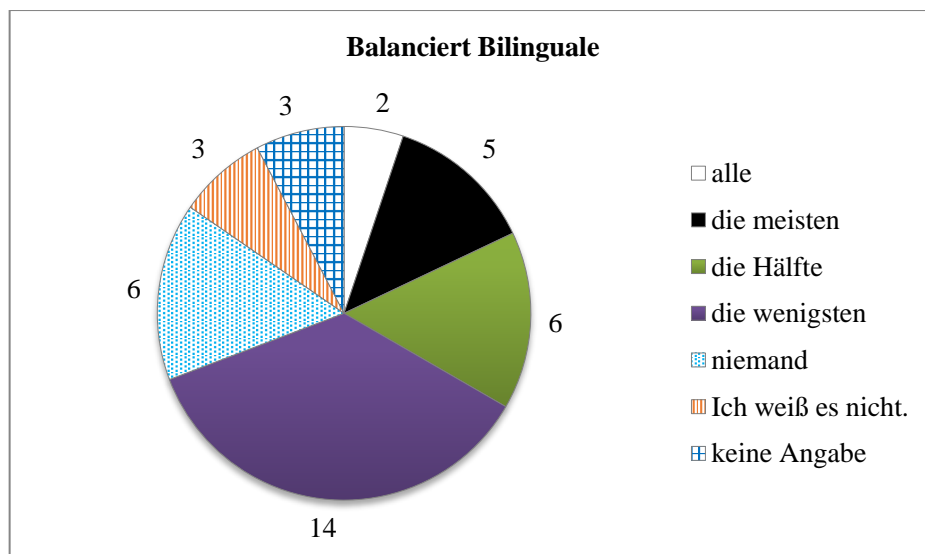


Abb. 40: Balanciert Bilinguale

Dabei umfasst die Ausprägung „alle“ auch solche Fälle, in denen sich die Lehrenden bei der Beantwortung des Fragebogens auf nur einen Bilingualen bezogen. Teilweise hätten Bilinguale eine höhere Kompetenz als Monolinguale, sie hätten allerdings ein anderes Verständnis sowie einen anderen Umgang mit Sprache, was Monolinguale (auch Dozenten) nicht nachvollziehen würden (L19).

Als stärkere Sprache bei ihren nicht balanciert bilingualen Studierenden nennen acht Lehrende Deutsch. L32 begründet dies damit, dass dies die Bildungssprache gewesen sei; die andere Sprache sei zu Hause gesprochen worden. L1 gibt Deutsch als stärkere Sprache mit der Einschränkung eines vollständig deutschsprachigen familiären Umfeldes an. Habe nur ein Elternteil Deutsch gesprochen, sei dies die schwächere Sprache gewesen. Ein weiterer habe die Beobachtung gemacht, dass Deutsch wesentlich häufiger die stärkere Sprache gewesen sei als die andere. Sechs Lehrende gaben die Nichtumgebungssprache bzw. an zweisprachigen Orten die seltenere Umgebungssprache als stärkere Sprache ihrer bilingualen Studenten an. L33 zufolge haben asymmetrisch Bilinguale ihre stärkere Sprache als A-Sprache studiert. Nach der Einschätzung von sechs Lehrenden ist es bei den unterrichteten Bilingualen (ganz) unterschiedlich, welche Sprache die stärkere Sprache gewesen sei. Andere unterstreichen die Rolle der Bildungssprache (L15, L16, L35, L29) bzw. der ersten Bildungssprache (L10) und der Umgebungssprache (L35, L29).

Die Einschätzung dazu, ob ihre bilingualen Studierenden ihre stärkere Sprache so gut beherrschen wie monolinguale Sprecher, fielen recht unterschiedlich aus:

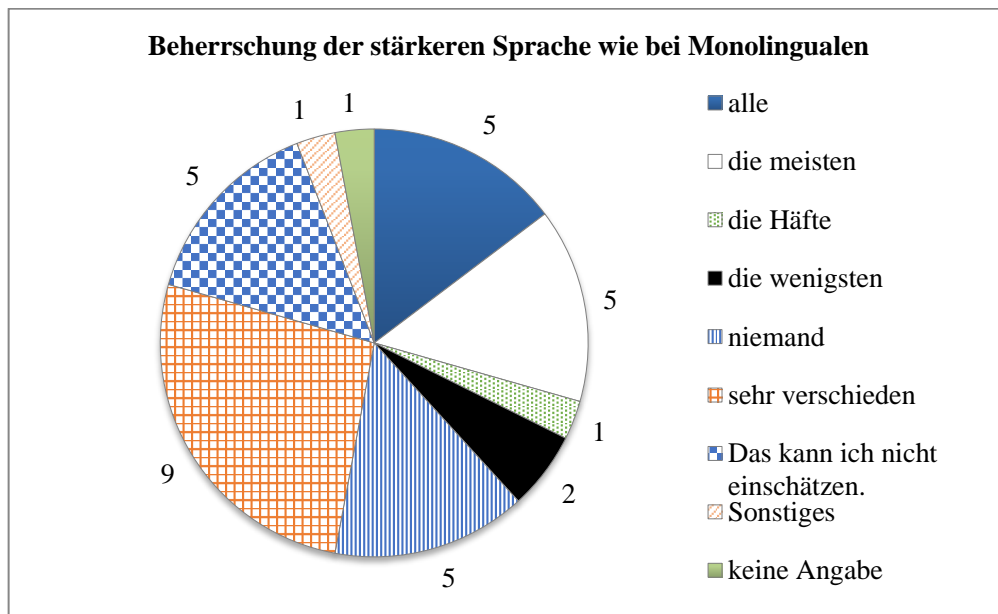


Abb. 41: Beherrschung der stärkeren Sprache wie bei Monolingualen

Zur Antwort „sehr verschieden“ erläutert L29, dass die meisten keine der beiden Sprachen richtig gekonnt hätten, „oft aber mit einem Übergewicht einer Sprache [...] kaum aber so gut wie Monolinguale“. Laut L19 ist die Sprachkompetenz mit der Monolingualer bei einem entsprechenden familiären Hintergrund vergleichbar. Außerdem könnten Defizite in den Bereichen Lexik und Grammatik (in Prüfungen) durch die Technik kompensiert werden, wenn eine gute Kompetenz beim Einsatz dieser Arbeitsmittel vorhanden sei (L1).

L20 führte zu „Sonstiges“ aus, auch Monolinguale würden ihre „Muttersprache in höchst unterschiedlichem Maß [beherrschen]. Eine wirklich herausragende Kompetenz in der Muttersprache, also eine Kompetenz, die auch nur ein Teil der Monolingualen besitzt, die wir aber für ein Übersetzer-Studium eigentlich erwarten, besaß bisher nur ein kleiner Teil der Bilingualen. Bei den Monolingualen waren es meiner Einschätzung nach mehr. Im Vergleich mit durchschnittlichen Monolingualen beherrschten fast alle Bilingualen ihre stärkere Sprache genau so gut. (Die erwachsenen Bilingualen, die ich kenne, haben aber alle mindestens Abitur, so dass die Gruppe nicht repräsentativ ist).“

In der stärkeren Sprache sahen die befragten Lehrenden Defizite in folgenden Bereichen:

Defizite stärkere Sprache	Angaben	Von der Kategorie außerdem umfasste Nennungen
Register	8	Abgrenzung der Register (familiär/umgangssprachlich vs. gehoben/fachsprachlich); [m]angelnde Einschätzung der Formalität von Sprachebenen; Register (<sozio-kult. Hintergrund); Registerwahl; [w]eniger ausgeprägte Fähigkeit, Nuancen und sprachliche Schattierungen in Bezug auf Register und Angemessenheit instinktiv einzuschätzen; Sprachregisterbeherrschung
Grammatik	17	Grammatikunsicherheiten; Syntaxanomalien; bei Simultan Akkusativendungen im Deutschen; Gelegentlich Defizite in schwierigeren Bereichen der Grammatik: [i]m Deutschen Fehler bei Komposita (z.B. „Osternferien“, Tempora und Modi, im Russischen Morphologie (Zahlwörter, Diminutiva, Partizipien); manchmal in der Grammatik; Schwächen i.d. [in der] Grammatik; syntaktische Konstruktionen; Syntax; teilweise grammatikalische Schwächen; z.T. Präpositionen; Grammatikfehler; [l]eichte GR-Verstöße; z.T. Grammatik; [v]or allem Grammatik
Idiomatik	10	Idiomatik, insbesondere [sic] Kollokationen (in Verwendung und auch bei Sicherheit im Bezug auf diese); idiomatische Wendungen; Kollokationen; Schwächen i.d. textsortengerechten Idiomatik; unidiomatische Ausdrucksweise; Phraseologie
Lexik	10	Wortschatz; Lexik (<sozio-kult. Hintergrund); Lexikschwierigkeiten; Wortschatzdefizite; [ä]rmeres Vokabular; in extremen Fällen Ausdrucksfehler; eingeschränktes Ausdrucksvermögen
Orthographie	2	für das Tschechische auch Rechtschreibung
schriftlicher Ausdruck	1	[s]chriftlicher Ausdruck: Unsicherheiten in den Bereichen Stilistik, Phraseologie, Idiomatik (z.B. „umso mehr, als dass“ statt „umso mehr, als“), Rhetorik, Kollokationen, manchmal auch Semantik (präzise Wort- und Phrasenbedeutungen, z.B. „Hut am Kopf“ statt „auf dem Kopf“), seltenere Wörter sind nicht bekannt (z.B. „Siechtum“, „ruchbar“, „Gebrüder“...).
Textproduktion	1	
Bewusstsein für eigene Schwächen	1	Auch fehlt manchmal ein Bewusstsein um die eigenen Schwächen.
Interferenzen	4	Interferenzen mit der anderen „Muttersprache“; viele Interferenzen
Intertextualitätskompetenzen	1	Intertextualitätskompetenzen eingeschränkt, da häufig elementare Texte (Kinderliteratur, Klassiker, Schullektüre, Bibeltexte u.ä.) nicht bekannt sind.
Phonetik	1	

Tab. 13: Defizite in der stärkeren Sprache

Dabei sind nach Erfahrung von L14 Defizite in der stärkeren Sprache „praktisch nicht im mündlichen Ausdruck festzustellen. Die schriftsprachlichen Defizite seien weniger die Folge einer

zusätzlichen Belastung durch das Erlernen zweier Sprachen, sondern eher die Folge eines grundlegenden Missverständnisses bei der Karriereentscheidung. Weil Bilinguale seit ihrer Kindheit zwei Sprachen beherrschen würden, was viele Altersgenossen nicht täten, würden sie sich automatisch als besonders geeignet für translatorische Berufe halten. So würden sie sich eher für ein Übersetzungsstudium entscheiden als Monolinguale. Aber so wie nicht jeder Monolinguale ein perfekter Journalist oder Autor ist, nur weil er seine Muttersprache beherrscht, sei nicht jeder Bilinguale automatisch ein guter Translator. „Der extrem wichtige Aspekt einer guten Schriftsprache und Ausdrucksweise wird häufig übersehen.“ (L14) Was Interferenzen anbelangt, seien diese in Belgien aufgrund des mehrsprachigen Umfeldes nicht typisch für Bilinguale (L7). L1 habe beobachtet, dass Kompetenzen unterschiedlich ausgeprägt seien. Defizite habe sie insbesondere in der Abgrenzung der Register festgestellt. Dies treffe allerdings auch auf Monolinguale zu, die sich intensiv in einem fremdsprachigen Umfeld mit umgangssprachlichen Registern bewegt hätten.

In der schwächeren Sprache wurden ähnliche Defizite genannt:

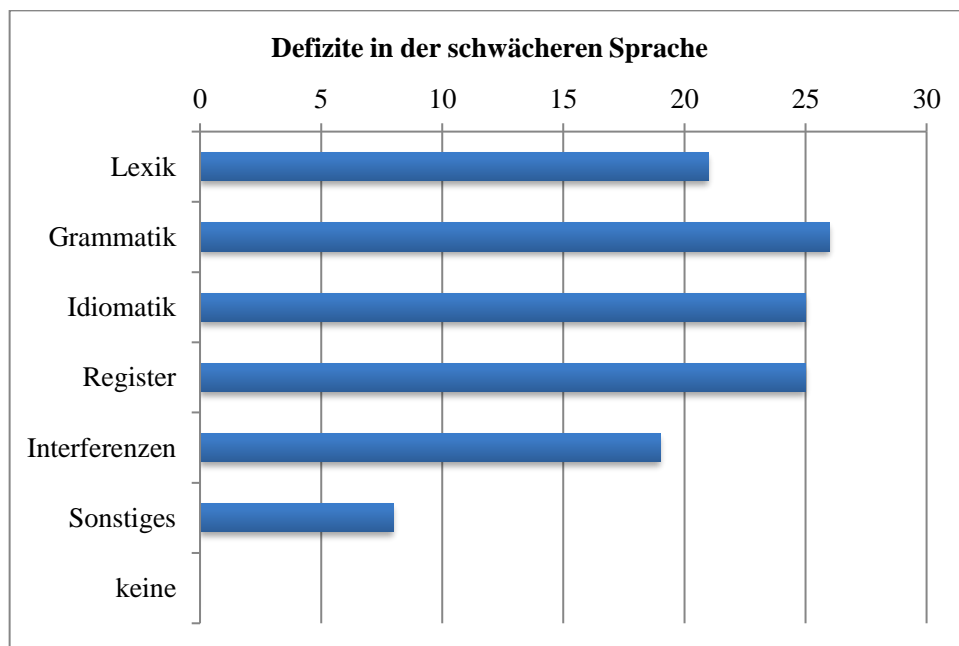


Abb. 42: Defizite in der schwächeren Sprache

Die Erläuterungen zu „Sonstiges“ umfassten fachsprachliches Vokabular, Fehler aufgrund der Überbelastung, Präpositionen, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Lesen und Schreiben (Russisch), „arabische Hochsprache, da zu Hause Umgangssprache gesprochen wurde“ bzw. den Eindruck, dass eine Sprache auf Kinderniveau stehen geblieben sei, die Bilingualen allerdings

keine Kritik in dieser Richtung vertragen hätten; Bilingualität sei von ihnen als Ausweis der Kompetenz missverstanden worden.

Zum Hörverständnis in der schwächeren Sprache zu Beginn der Lehrveranstaltungen liegen 29 Angaben vor. Diese Lehrenden schätzen die Kompetenz ihrer bilingualen Studierenden zwischen 1 und 3 mit einem Mittelwert von 1,52 und einem Median von 1 ein. Zum Sprechen machten 30 Befragte Angaben. Diese reichen ebenfalls von 1 bis 3, allerdings wird diese Komponente mit einem Mittelwert von 2,05 und einem Median von 2 im Durchschnitt etwas schlechter bewertet. Die 30 Einschätzungen zum Leseverständnis zu Beginn der besuchten Lehrveranstaltungen liegen zwischen 1 und 4 mit einem Mittelwert von 1,95 und einem Median von 2. Hier fällt die Bewertung im Durchschnitt zwar etwas besser aus als im Hinblick auf die Sprechkompetenz, es zeigen sich jedoch größere Unterschiede zwischen den Bilingualen. L22 könne das Leseverständnis nur schwer beurteilen, weil in die schwächere Sprache übersetzt werde. 25 Befragte machten Angaben zur Schreibkompetenz der Bilingualen in der schwächeren Sprache zu Beginn der besuchten Lehrveranstaltungen. Diese Komponente wurde auch von den Lehrenden am schlechtesten beurteilt mit Werten zwischen 2 und 5, einem Mittelwert von 3,06 und einem Median von 3. L25 merkte zu ihrer Einschätzung an: „Die Studierenden hatten alle einen spezifischen Text durchlaufen, in dem diese Kompetenzen besonders intensiv geprüft wurden.“ L29 beschränkte seine Beurteilung auf die Translation, „weil hier Interferenzen wirkten“. Die Angaben seien eher als Mittelwerte mit Abweichungen in beide Richtungen zu verstehen. L15 habe „so viele verschiedene bilinguale Studierende unterrichtet, dass ich diese Frage nicht pauschal beantworten kann. Viele waren sehr, sehr gut, einige hatten große Schwierigkeiten.“ Auch L20 berichtet gerade in der schwächeren Sprache von ganz unterschiedlichen Kompetenzen:

Ausschlaggebend ist dabei in der Regel der Schulbesuch. D.h. diejenigen, die noch mehrere Schulklassen im Land dieser Sprache besucht haben und später in Deutschland konsequent die Samstagsschule, hatten deutlich höhere, teilweise wohl auch sehr gute Kompetenzen. Sie waren aber in der Minderzahl, ich könnte höchstens 5-10 nennen. Bei Personen mit verschiedensprachlichen Eltern wurde die schwächere Sprache in der Regel deutlich schlechter beherrscht als bei denen, deren Eltern beide diese Sprache sprechen. Spricht nur der Vater diese Sprache, hat das Kind häufig auch gar keine oder nur sehr rudimentäre Kenntnisse davon. Personen, die in beiden Ländern jeweils mehrere Jahre verbracht haben (inklusive Schulbesuch), hatten häufig nahezu gleich hohe Kompetenzen in beiden Sprachen, dafür aber auch in beiden Sprachen Defizite gegenüber (kompetenten) Monolingualen. Es kommt hier auch stark darauf an, ob man die schwächere Sprache der Bilingualen mit der Muttersprache von Monolingualen vergleicht oder mit einer Sprache, die als Fremdsprache erlernt wird. In meiner Beurteilung oben vergleiche ich sie eher mit Fremdsprachlern. Bei einem Vergleich mit monolingualen Muttersprachlern würde die Beurteilung schlechter ausfallen.

Bei der Beantwortung der Frage, inwiefern sich die Kompetenz der Bilingualen durch das Studium erhöht habe, wählten manche Lehrende mehrere Optionen. Das Ergebnis ist in Abb. 43 dargestellt:

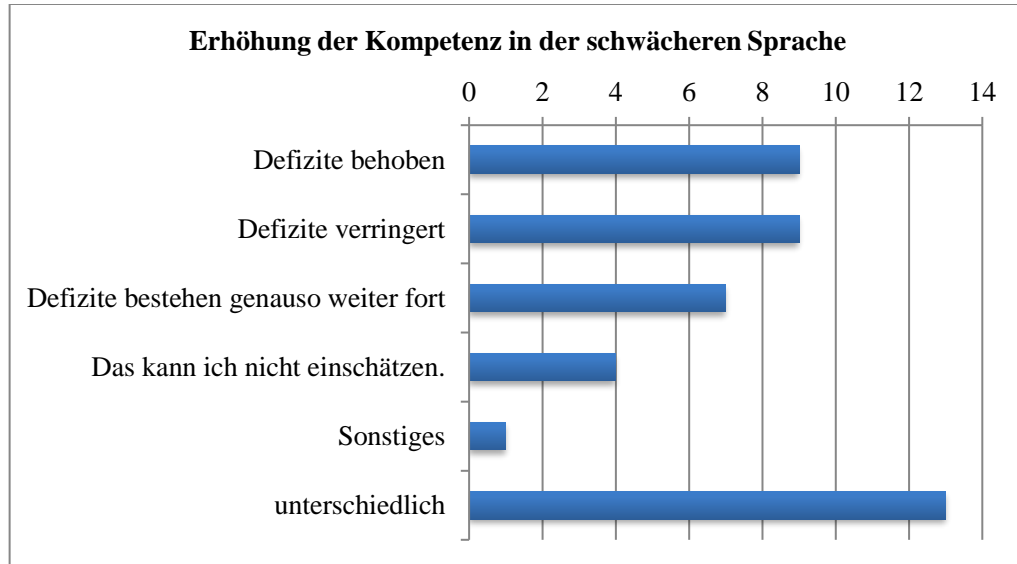


Abb. 43: Erhöhung der Kompetenz in der schwächeren Sprache durch das Studium

Da das Übersetzen sehr vom Ausgangstext bestimmt sei, lasse sich das nur schwer einschätzen, es könne jedoch eine allgemeine Verringerung der Defizite festgestellt werden (L1).

Dabei wurden nach Angabe der Lehrenden Defizite in folgenden Bereichen behoben: Grammatik (sechs Nennungen, einschließlich einer Präzisierung, dass es mit einer höheren Dolmetschkompetenz weniger grammatische Fehler gegeben habe), Lesen (drei Nennungen, darunter auch „[e]lementares Lesen (Russisch)“ sowie „Leseverständnis“), Schreiben (bzw. „[e]lementares Schreiben (Russisch)“, ebenfalls drei Nennungen), Register (einschließlich „neutrale Ausdrucksweise“, insgesamt drei Nennungen). Jeweils einmal wurden Hintergrundwissen, Lexik und Zeichensetzung genannt.

Diese und zusätzliche Bereiche wurden auch für das Fortbestehen von Defiziten in einem verringerten Maß genannt, wie Tab. 14 zu entnehmen ist:

Verringerte Defizite in der schwächeren Sprache	Angaben	Von der Kategorie außerdem umfasste Nennungen
allgemein	1	
Grammatik	7	Syntax; Grammatik (Russisch: schwierige Bereiche der Morphologie), ähnlich wie bei den monolingualen Fremdsprachenlernern
Idiomatik	7	idiomatische Wendungen; Idiomatizität; Kollokationen; Phraseologie
Interferenzen	2	
Leseverständnis	2	Leseverstehen
Lexik	5	Ausdruck
Phonetik	1	
Wortschatz	2	
Register	3	
Schreibkompetenz	1	
Rechtschreibung	1	

Tab. 14: Verringerte Defizite in der schwächeren Sprache

Zum Ende des Studiums bestehen den Lehrenden zufolge bei unbalanciert Zweisprachigen in den folgenden Bereichen Defizite in der schwächeren Sprache unverändert fort: Idiomatik (fünf Angaben einschließlich „idiomatische Redewendungen“ und „phraseologische Wendungen“), Register (drei Angaben inklusive „Umgangssprache“), Grammatik (zwei Angaben, darunter eine mit der Angabe der Beispiele Syntax und Artikelgebrauch), Interferenzen sowie Interpunktion (jeweils eine Angabe). Fehlleistungen bei phraseologischen Wendungen müssten ihre Ursache aber nicht in der Bilingualität haben. Diese seien beim freien Schreiben bei dem Bemühen um gehobenen Ausdruck durchaus auch bei Monolingualen festzustellen (L1).

Von den drei Lehrenden, denen zufolge sich die Kompetenz der bilingualen Studierenden unterschiedlich stark erhöht hat, sagte einer aus, dass es auch positive Ausnahmen gegeben habe. L20 habe eine „große Variationsbreite je nach Ausgangslage, Begabung und Fleiß“ beobachtet. L35 führt zu ihren Erfahrungen aus, dass einige ihre Defizite sehr schnell aufheben könnten und es bei anderen länger dauere bzw. nie ganz gelinge. Dazu ergänzt sie: „Das ist im Normalfall auch unerheblich, nur im Beruf Konferenzdolmetschen wird darauf so viel Wert gelegt.“ L19 spricht von einem allgemeinen Fortschritt. Gelegentlich verbleibe jedoch die Neigung, elementare grammatische Flüchtigkeitsfehler zu machen, genauso wie bei entsprechenden Monolingualen. L38 weist darauf hin, dass sich diese Frage nach einem Semester nicht beantworten lasse. „Es bedarf einer längeren Zeit und intensiverer Beschäftigung mit der Sprache in allen Bereichen.“ (L38)

Was die Kompetenzen der Bilingualen in den einzelnen Komponenten zum Ende der Lehrveranstaltungen anbelangt, liegen zum Hörverständnis 24, zum Sprechen und Leseverständnis jeweils 25 und zum Schreiben 20 Einschätzungen von Lehrenden vor. Dabei wurde das Hörverständnis auch von den Lehrenden wieder am besten beurteilt – mit Werten zwischen 1 und 2, einem Mittelwert von 1,21 und einem Median von 1. Die Sprechkompetenz wurde mit 1 bis 3 eingeschätzt, wobei der Mittelwert bei 1,7 und der Median bei 2 liegen. Ähnliches gilt für das Leseverständnis, das jedoch mit einem Mittelwert von 1,54 und einem Median von 1,5 etwas besser eingeschätzt wurde. Die Schreibkompetenz wurde erneut am schlechtesten beurteilt – mit Werten von 1 bis 4, einem Mittelwert von 2,2 sowie einem Median von 2.

Die nächsten Abbildungen zeigen wieder die Entwicklung der Kompetenz in den einzelnen Komponenten von Beginn zum Ende der Lehrveranstaltung(en) nach Einschätzung der Lehrenden, die zu beiden Zeitpunkten Angaben gemacht haben.

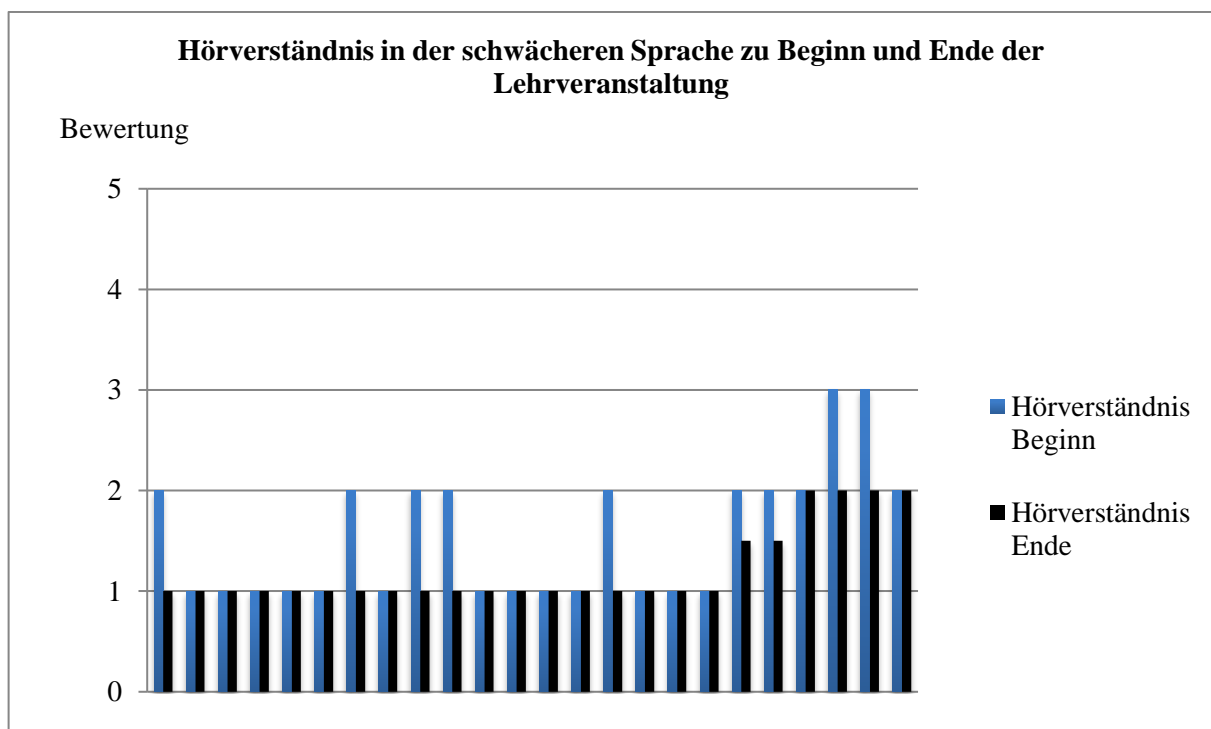


Abb. 44: Hörverständnis in der schwächeren Sprache zu Beginn und Ende der Lehrveranstaltung

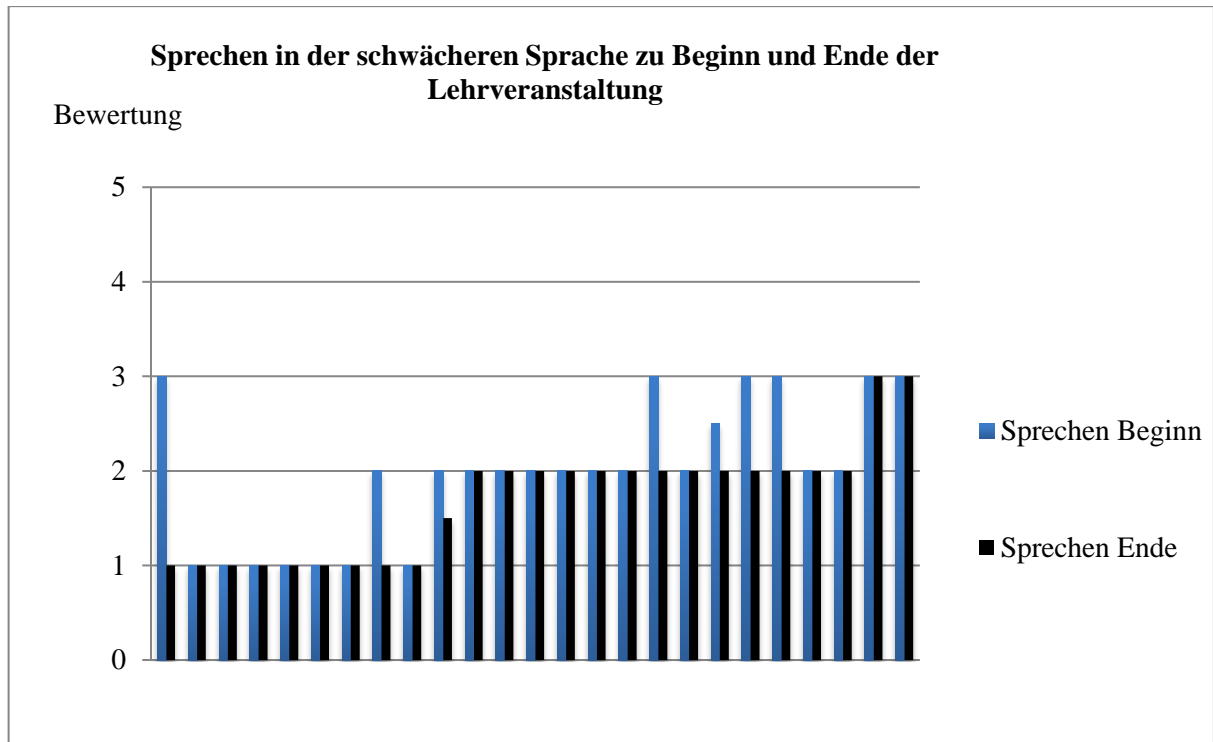


Abb. 45: Sprechen in der schwächeren Sprache zu Beginn und Ende der Lehrveranstaltung

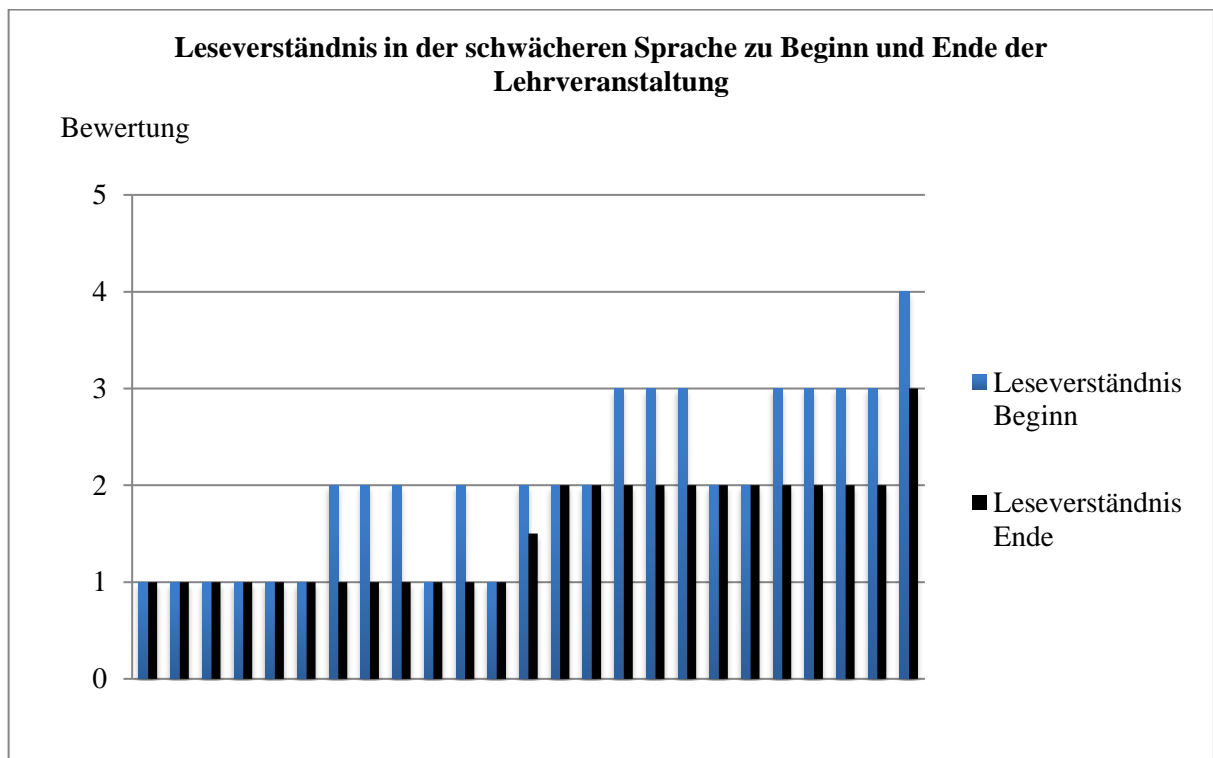


Abb. 46: Leseverständnis in der schwächeren Sprache zu Beginn und Ende der Lehrveranstaltung

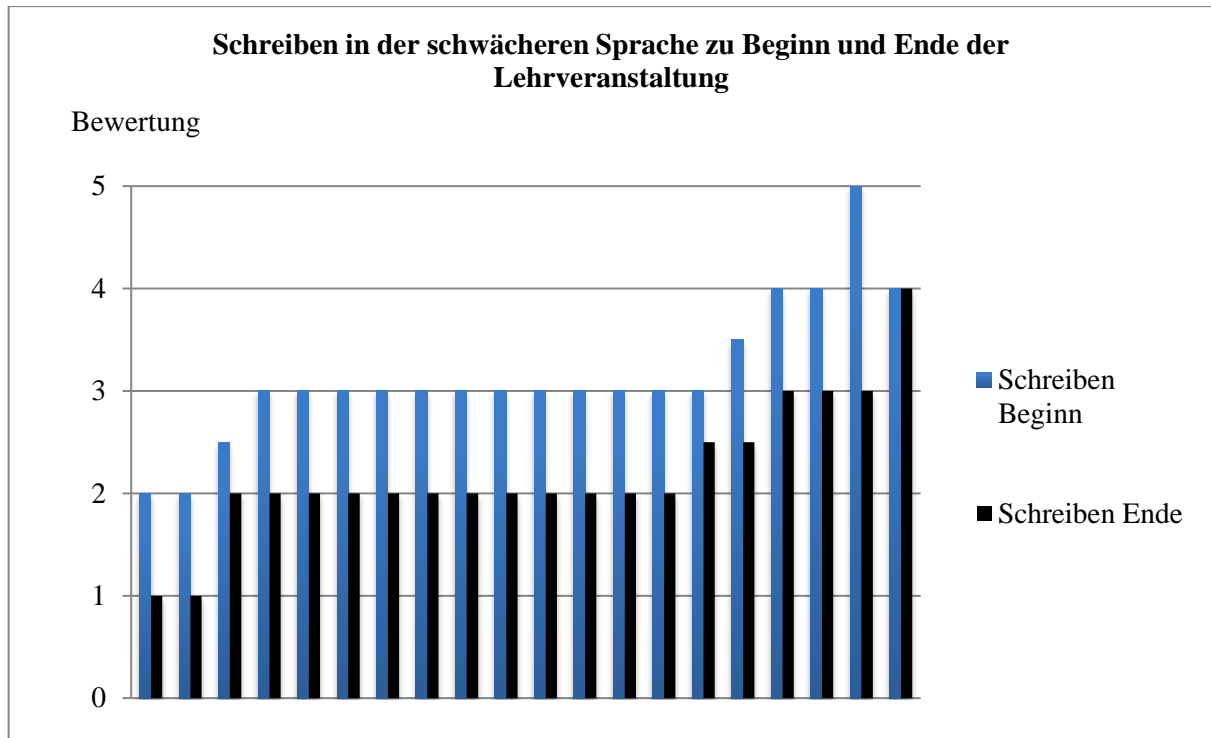


Abb. 47: Schreiben in der schwächeren Sprache zu Beginn und Ende der Lehrveranstaltung

Den Lehrenden zufolge wurden die meisten Fortschritte in der Schreibkompetenz erzielt, während in der Sprechkompetenz selten Änderungen beobachtet wurden.

Im Anmerkungsfeld ergänzt L24, dass der Unterschied kaum merklich gewesen sei. L20 erläutert: „Da es sich bei der schwächeren Sprache meist um das Russische handelte (nicht meine Muttersprache), sind das natürlich Schätzwerte. Ich vergleiche außerdem wieder mit Fremdsprachenlernern, nicht mit Muttersprachlern. Zudem sind es Durchschnittswerte, da es auch hier große Unterschiede gab.“ L36, der die Sprachkompetenz nicht bewertet, erklärt, dass sich das Sprachniveau im Übersetzungsunterricht nicht unbedingt verbessere und dies auch nicht die Aufgabe sei. Diese Kompetenzen würden in den Übersetzungsveranstaltungen nicht getestet werden. „Allenfalls können sich beim Schreiben durch die Übung Verbesserungen ergeben. Texte werden aber daheim vorbereitet, so dass ich nicht weiß [sic], wie gut die Studierenden lesen und wie lange sie dafür brauchen.“ (L36)

In Tab. 15 ist die Entwicklung in den einzelnen Komponenten, wie sie aus der Befragung sowohl der Lehrenden als auch der Bilingualen hervorgeht, dargestellt:

	Bewertung durch Bilinguale vor dem Studium	Bewertung durch Lehrende zu Beginn der Lehrveranstaltung(en)	Bewertung durch Bilinguale nach dem Studium	Bewertung durch Lehrende zum Ende der Lehrveranstaltung(en)
Hören	1,41	1,52	1,22	1,21
Sprechen	2,18	2,05	1,53	1,7
Lesen	1,78	1,95	1,31	1,54
Schreiben	2,69	3,06	1,86	2,2

Tab. 15: Gegenüberstellung der Entwicklung in den einzelnen Komponenten aus beiden schriftlichen Befragungen (Mittelwerte)

Dabei fällt auf, dass sich die Zahlen jeweils sehr ähneln, auch wenn die Einschätzung der Lehrenden meist unwesentlich schlechter, in seltenen Fällen etwas besser ausfällt. Die Unterschiede zwischen den Werten (vor dem Studium / zu Beginn der Lehrveranstaltung(en) bzw. nach dem Studium / zum Ende der Lehrveranstaltung(en)) liegen jeweils zwischen 0,01 und 0,37.

Was die Einschätzung der Beherrschung beider außerinstitutionell erworbener Sprachen bei balancierter Zweisprachigkeit im Vergleich zu Monolingualen anbelangt, fallen die Antworten sehr unterschiedlich aus:

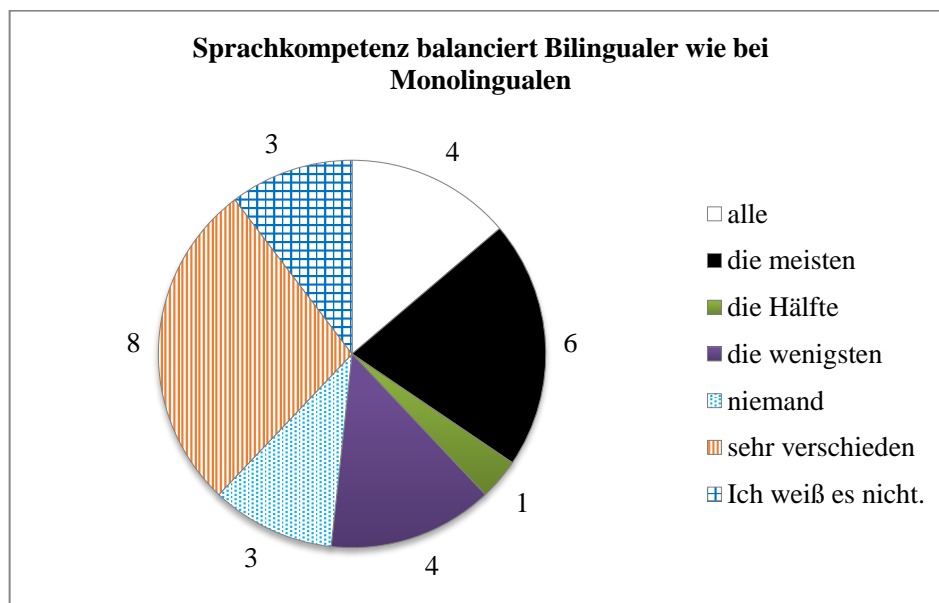


Abb. 48: Sprachkompetenz balanciert Bilingualer wie bei Monolingualen

Eine Lehrende, die das Sprachniveau balanciert Bilingualer als sehr verschieden empfand, erläuterte, dass es bei sehr guten Studierenden habe vorkommen können, dass ihre Kompetenz in beiden Sprachen der vergleichbarer Monolingualer entsprach.

Defizite beschrieben die befragten Lehrenden bei den Bilingualen in folgenden Bereichen:

Defizite bei balanciert Zweisprachigen	Angaben	Von der Kategorie außerdem umfasste Nennungen
[a]llgemeine Einschränkungen	1	
Grammatik	6	Grammatikfehler; manchmal in der Grammatik
Idiomatik	6	idiomatische Wendungen; phraseologische Wendungen; [w]eniger idiomatische Vielfalt
Interferenzen	5	Interferenzen aus der anderen Sprache; Interferenzen mit der anderen „Muttersprache“
Lexik	4	[w]eniger lexikalische Vielfalt; Wortschatz
Register	10	Ausdruck (Register!); Ausdrucksweise; eingeschränktes Ausdrucksvermögen; Registerwahl; Umgangssprache
Textproduktion	1	
wie bei nicht-balanciert Zweisprachigen	1	
Unsicherheit durch Introjektion der Vorurteile ggüber [sic] Bil.	1	
Unkenntnis über mit Bil.smus [sic] verbundenen Phänomene	1	
Lesen (Russisch)	1	
Schreiben (Russisch)	1	

Tab. 16: Defizite bei balanciert Bilingualen

Es bleibt unklar, ob sich „wie bei nicht-balanciert Zweisprachigen“ (L36) auf die Defizite in der stärkeren oder der schwächeren Sprache der letztgenannten Gruppe Bilingualer bezieht. L19 sagt wiederum aus, dass balanciert Bilinguale teilweise eine höhere Kompetenz als Monolinguale hätten, allerdings ein anderes Verständnis bzw. einen anderen Umgang mit Sprache, was von Einsprachigen/Dozenten nicht nachvollzogen werde. Auch L15 unterstreicht die dafür bessere Aussprache und selteneren Grammatikfehler bei balanciert Bilingualen.

Von den Lehrenden, die sich an (ehemalige) bilinguale Studierende erinnerten, die mit nur einer der beiden Sprachen aufgewachsen waren, die Gegenstand der Lehrveranstaltung(en) waren, gaben 17 an, dass es sich bei dieser Sprache um die Umgebungssprache am Hochschulort, sechs, dass es sich um die andere Sprache der Bilingualen gehandelt habe. Zwei Lehrende hätten Bilinguale beider Gruppen unterrichtet. Drei Lehrende von deutschen Hochschulen machten zusätzlich eine Anmerkung. Laut L35 trifft dies auf die Lehrveranstaltungen aus dem Englischen ins Spanische mit Deutsch-Spanisch-Bilingualen zu. L36 führt aus: „Es handelte sich immer um Deutsch.“ Die Studierenden kämen v. a. aus sogenannten „Gastarbeiterfamilien“ und sprächen Deutsch als dominante Bildungssprache. L23 habe alle Kombinationen kennengelernt.

Abb. 49 zeigt, wie Bilinguale nach Einschätzung der Lehrenden diese Sprache im Vergleich zu Monolingualen beherrschen:

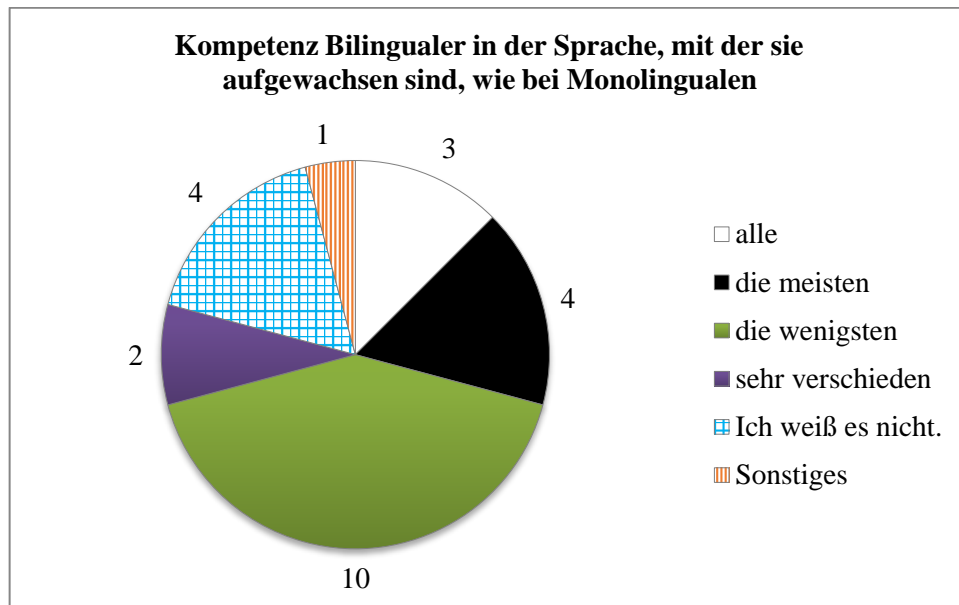


Abb. 49: Kompetenz Bilingualer in der Sprache der Lehrveranstaltung, mit der sie aufgewachsen sind

L20, die die Option „Sonstiges“ wählte, erläutert hierzu:

Auch Monolinguale beherrschen Ihre [sic] Muttersprache in höchst unterschiedlichem Maß. Eine wirklich herausragende Kompetenz in der Muttersprache, also eine Kompetenz, die auch nur ein Teil der Monolingualen besitzt, die wir aber für ein Übersetzer-Studium eigentlich erwarten, besaß bisher nur ein kleiner Teil der Bilingualen. Bei den Monolingualen waren es meiner Einschätzung nach mehr. Im Vergleich mit durchschnittlichen Monolingualen beherrschten fast alle Bilingualen ihre stärkere Sprache genau so gut [sic]. (Die erwachsenen Bilingualen, die ich kenne, haben aber alle mindestens Abitur, so dass die Gruppe nicht repräsentativ ist).

L19 hat diesbezüglich große Unterschiede zwischen den Bilingualen beobachtet und ergänzt, dass die Sprachkompetenz ähnlich wie bei Monolingualen mit einem entsprechenden familiären Hintergrund gewesen sei. Bei Bilingualen aus dem außereuropäischen Raum habe die Befragte zusätzliche Schwierigkeiten aufgrund kultureller Unterschiede beobachtet.

Die Lehrenden nannten bei ihren (ehemaligen) bilingualen Studierenden folgende Defizite in der Sprache der Lehrveranstaltung, mit der diese aufgewachsen waren:

Defizite Unterrichtssprache	Angaben	Von der Kategorie außerdem umfasste Nennungen
Grammatik	7	Grammatik (Artikel, Satzstellung); Grammatikfehler
Idiomatik	5	idiomatische Wendungen
Interferenzen	4	Interferenzen mit der anderen „Muttersprache“
Lexik	5	Ausdruck; eingeschränktes Ausdrucksvermögen; manchmal eine etwas ungewöhnliche Wortwahl
Aussprache	2	manchmal eine etwas ungewöhnliche Aussprache
wie bei denen, die mit beiden Sprachen aufgewachsen sind	3	siehe II; wie in II
Textproduktion	1	
Register	7	Registerschwächen; Stil
Rechtschreibung	1	

Tab. 17: Defizite in der außerinstitutionell erworbenen Unterrichtssprache

Auch in diesem Fall bleibt unklar, ob sich die Angaben mit Verweis auf Bilinguale, die mit beiden Sprachen aufgewachsen waren, die Gegenstand der Lehrveranstaltungen sind, auf deren stärkere oder schwächere Sprache bezieht.

4.3.3.3.2 Kulturkompetenz

Die vierzehn Lehrenden, die sich ausschließlich an Bilinguale erinnerten, die mit beiden Sprachen aufgewachsen waren, die Gegenstand der Lehrveranstaltungen sind/waren, äußerten sich zur Kompetenz dieser Studierenden in diesen Kulturen. Vier dieser Befragten benoteten mit 1, wobei eine ergänzte: „Kulturkompetenz teilweise höher als Sprachkompetenz“. Zwei Lehrende vergaben eine 2, drei eine 3 und zwei eine 4. Von den beiden Letzteren wies eine auf große Defizite in der deutschen bzw. österreichischen Kultur hin. L11 versuchte, zwischen beiden Kulturen zu differenzieren. In der stärkeren Kultur bewertete sie mit 1 bis 2, in der anderen mit 2. Grundsätzlich sei die Frage allerdings schwer zu beantworten. Auch laut L16 lässt sich diesbezüglich keine allgemeine Aussage treffen; „das hängt von der jeweiligen Person, ihrem Umfeld, ihrer Sozialisierung, der Reisetätigkeit ins jeweils andere Land usw. ab“. L29 sieht einen engen Zusammenhang zwischen der Kompetenz in beiden Kulturen und dem Zeitraum, „den die Bilingualen in der jeweiligen Kultur verbracht haben. Nach meinen Beobachtungen waren diejenigen, die im Alter von ca. 7-10 Jahren in die andere Kultur wechselten, in keiner der Kulturen richtig zu Hause.“

Von den übrigen Lehrenden schätzen vier die Kompetenz Bilingualer in den Kulturen der Arbeitssprachen, die Gegenstand der von den Befragten angebotenen Lehrveranstaltungen waren, mit „1“, vier mit „2“, zwei mit „2,5“ bzw. „2-3“, jeweils zwei mit „3“ bzw. „4“ ein. Die Befragten L35 und L30, die mit „2“ bewerten, ergänzen: „sie kennen sich in beiden Kulturen gut aus“ (L35) bzw. wiesen auf den starken fortwährenden „Kontakt mit der Erstkultur“ (L30) und den Eintritt in die „Zweitkultur (erst) im Jugendalter“ (L30) hin. L3, die die Kulturkompetenz Bilingualer mit 2-3 beurteilt, erläutert:

Da alle Studierenden in Deutschland aufwuchsen, kannten sie die Kulturen der anderen Sprache nur aus zweiter Hand (Besuche bei Verwandten, Wissens- und Erfahrungsvermittlung durch das [sic] betreffende Elternteil). Das Kulturwissen betrifft in der Regel Dinge aus dem eher privaten Bereich, das Wissen z. B. über politische und wirtschaftliche Gegebenheiten, die für Sprachmittler wichtig sind, war bei interessierten nicht-bilingualen Studierenden mindestens gleich stark, wenn nicht stärker ausgeprägt.

L19, die mit einer Spanne von „1-3“ bewertet, unterstreicht, dass dies nicht von der Sprache abhängt, sondern von der Schule und vom familiären Umfeld. L13 sowie L20 geben eine Spanne von 1 bis 5 an, „wie bei den monolingualen Studierenden auch“ (L13). L20 führt zu ihren Beobachtungen aus:

Alles ist möglich und auch hier natürlich unterschiedlich. Häufig war das Interesse an der Kultur der Zweitsprache (bei meinen Studenten meistens Russisch) wenig ausgeprägt, so dass die Kenntnisse der Kultur teilweise deutlich schlechter waren als bei Monolingualen, die diese Sprache als Fremdsprache erlernten. Einige hatten aber auch eine sehr hohe kulturelle Kompetenz und konnten diese auch nutzen.

L7 differenziert zwischen den Kulturen:

Das kommt auf die Sprache und die bilingualen Studierenden an. Im Allgemeinen ist die Kompetenz in der dominierenden Kultur (mit anderen Worten: die herrschende Kultur im Dorf bzw. der Stadt, in der der Studierende seinen Wohnsitz hat) mittelmässig [sic] (3) bis hoch (2) ohne jedoch sehr hoch zu sein. Die Kompetenz in der Kultur der anderen Sprache ist im Allgemeinen geringer, zwischen niedrig (4) und mittelmässig (3), sie ist aber immerhin anwesend, was bei monolingualen Studierenden längst nicht immer der Fall ist.

L25 empfindet die Kompetenz Bilingualer in der Kultur der Umgebungssprache als „sehr hoch, da sie in den allermeisten Fällen mehr über Sprache, Kultur und Geschichte gelernt bzw. reflektiert haben als (...) monolinguale Studierende“ mit deutscher Muttersprache.

L15, L22 und L39 weisen (wie auch bei monolingualen Studierenden) auf die Unterschiedlichkeit der einzelnen Fälle hin. L39 misst diesbezüglich dem Ausbildungsverlauf eine große Bedeutung zu.

Wie Abb. 50 veranschaulicht, sieht die Mehrheit der Lehrenden (zumindest teilweise) einen Zusammenhang zwischen der Kulturkompetenz und der Bilingualität:

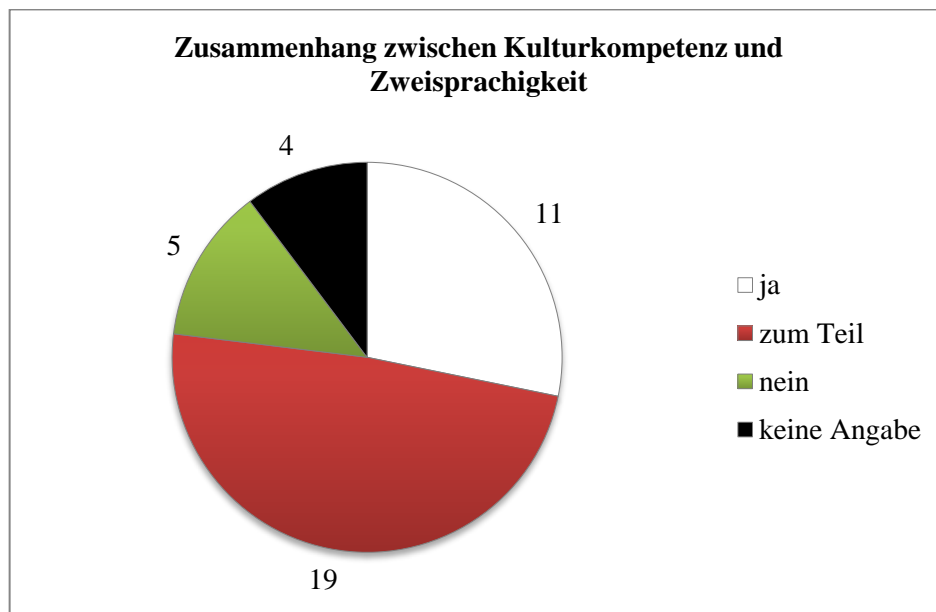


Abb. 50: Zusammenhang zwischen Kulturkompetenz und Zweisprachigkeit

Sieben Befragte machten zusätzlich eine Anmerkung. So sieht L10 den Grund für eine mittelmäßige Kulturkompetenz Bilingualer nicht in der Zweisprachigkeit, sondern „eher in einem Desinteresse“. Laut L20 genügt weder die Sprache allein noch das familiäre Umfeld. Man müsse über einen gewissen Zeitraum „im kulturellen Umfeld, am besten im Land dieser Sprache (...) gelebt, gearbeitet, die Schule besucht haben. Das gilt für Bilinguale genauso wie für Monolinguale.“ L25 misst der Art der Erziehung eine große Rolle bei und ergänzte: „Die Lernfähigkeit erschien mir oft höher als bei Monolingualen, bedingt durch anspruchsvollere Lernkulturen und ambitionierte Eltern und Lehrer.“ L22 sieht z. T. einen Zusammenhang zwischen der Kulturkompetenz und Zweisprachigkeit im „Positiven (Verinnerlichung zweier Kulturen) wie im Negativen (in keiner Kultur wirklich zu Hause)“. L8 beschränkte seine Angabe „zum Teil“ auf den Fall, „wenn mit Erziehung hier allein Erziehung durch die Eltern gemeint ist und nicht auch durch Lehrer o. ä. Umfeld“. L12 führt die nach ihrer Einschätzung sehr hohe Kulturkompetenz auf die „frühe Auseinandersetzung mit beiden Kulturwelten“ und den „frühe[n] Vergleich von Kultursystemen“ zurück. L15 betont den Unterschied zwischen Sprache und

Kulturkreis. Das Aufwachsen mit britischem Englisch ver helfe zu keiner Kompetenz in der US-amerikanischen Kultur.

Zum Bewusstsein bilingualer Studierender für die Problematik der interkulturellen Kommunikation liegen 16 Einschätzungen vor. Drei Lehrende urteilten mit „1“, „die meisten sind sich dessen sehr bewusst“ bzw. „wo die Studis Eltern auf Ämter begleiten müssen, ist dieses Bewusstsein sehr ausgeprägt“, sieben mit „2“ bzw. „hoch“ oder „relativ hoch“, zwei mit „3“ oder „einigermaßen hoch“ sowie jeweils einer mit „4“, „eher gering“ und „sehr niedrig“. L25 sieht bei Bilingualen in diesem Bereich ein höheres Bewusstsein „als bei Monolingualen, wenn Letztere noch nicht intensiv mit anderen Kulturen in Kontakt gekommen waren. Die meisten aber hatten diesen Kontakt schon.“

Von den Lehrenden, die diese Frage beantworteten, sehen sieben einen Zusammenhang zwischen dem Bewusstsein für die Problematik der interkulturellen Kompetenz und dem zweisprachigen Aufwachsen, acht z. T., einer gar nicht.

Drei Befragte nutzten die Möglichkeit, eine zusätzliche Anmerkung zu machen. L30, der hier einen Zusammenhang zwischen dem relativ hohen Bewusstsein und der zweisprachigen Erziehung sieht, meint „zweisprachig hier im Sinne von bikulturell“. Laut L25 lässt sich die Erziehung schwer beurteilen, „aber das gesamte Lernumfeld trägt zu einem geschärften Bewusstsein bei“. L24 zufolge ist der Zusammenhang „von Fall zu Fall verschieden“.

4.3.3.3.3 Sprachwechsel

Abb. 51 zeigt, wie leicht Bilingualen nach der Beobachtung der Lehrenden der Wechsel von einer Sprache in eine andere fällt:

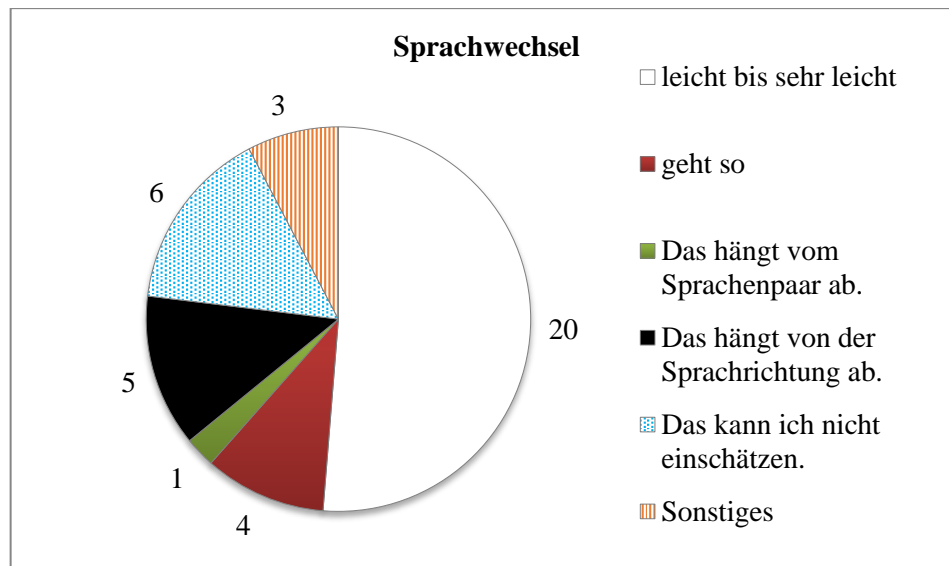


Abb. 51: Sprachwechsel (Lehrende)

Unter „Sonstiges“ weist L24 auf Unterschiede zwischen Bilingualen hin. L30 erläutert, die „Umschaltung erfolgt spontan, aber mit den o.g. [oben genannten] Defiziten“. L29 erklärt: „Viele haben die beiden Sprachen nicht in Bezug aufeinander gelernt, sondern jede getrennt in einzelnen Situationen, deshalb konnte das Umschalten bei denjenigen ein großes Problem sein.“ Problematisch sei nicht das „Umschalten“, sondern der Transfer (L12).

L2, der einen Unterschied zwischen den Sprachrichtungen beobachtet habe, ergänzt, dass er beim Wechsel aus einer Fremdsprache ins Deutsche meist keine Unterschiede zu deutschsprachigen Monolingualen festgestellt habe.

Im Gegensatz zu der Untersuchung in Zeiter (2011) berichteten diesmal relativ viele Lehrende von parasprachlichen Änderungen bei Bilingualen, wenn diese von einer Sprache in eine andere wechselten:

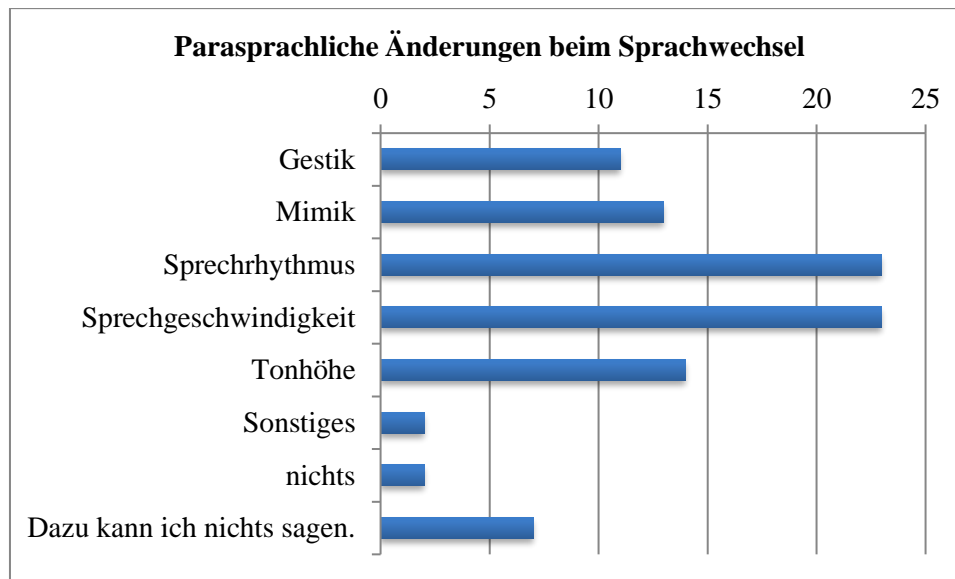


Abb. 52: Parasprachliche Änderungen beim Sprachwechsel (Lehrende)

Unter „Sonstiges“ wurden außerdem Distanz und Lautstärke genannt.

Bei den Lehrenden lassen sich die Änderungen nach Sprachkategorien aufschlüsseln, da manche Lehrende sich in der Befragung ausschließlich auf Bilinguale in deren außerinstitutionell erworbenen Sprachen bezogen, andere nur auf eine dieser Sprachen in Kombination mit einer Fremdsprache. Berücksichtigt man nur diese beiden Gruppen von Lehrenden, zeigt sich folgendes Bild:

	Ges- tik	Mi- mik	Sprech- rhythmus	Sprechge- schwindig- keit	Ton- höhe	Sonsti- ges	nichts
alle Bilingualen sind mit beiden Sprachen aufgewachsen, die Gegenstand der Lehrveranstaltung waren	2 von 14	4 von 14	8 von 14	9 von 14	5 von 14	0 von 14	1 von 14
alle Bilingualen sind nur mit einer der beiden Sprachen aufgewachsen, die Gegenstand der Lehrveranstaltung waren	1 von 3	0 von 3	1 von 3	1 von 3	1 von 3	1 von 3	0 von 3

Tab. 18: Parasprachliche Änderung nach Sprachrichtung

Danach wurden Änderungen in der Sprechgeschwindigkeit und im Sprechrhythmus vorwiegend beim Wechsel zwischen den beiden außerinstitutionell erworbenen Sprachen von Bilingualen beobachtet. Aufgrund der niedrigen Zahl von Lehrenden, die sich ausschließlich auf Bilinguale bezogen, die nur mit einer der Sprachen aufgewachsen waren, zwischen denen in ihren jeweiligen Kursen übersetzt bzw. gedolmetscht wird, sollten jedoch keine voreiligen Schlüsse gezogen werden.

4.3.3.3.4 Translationsleistung

Die Leistung beim Dolmetschen zwischen den beiden „Muttersprachen“ beurteilen vier Lehrende als „sehr gut“, einer als „sehr gut bis gut in allen Sprachrichtungen“, zwei als „gut“, davon einmal mit der Präzisierung „unter den Besten“ (L19). L35 schätzt die Leistung als überdurchschnittlich ein, wenn zur Bilingualität noch ein Talent fürs Dolmetschen hinzukommt. L30 beschränkt die relativ guten Ergebnisse auf eine gleich hohe Kompetenz in beiden Sprachen. L25 unterscheidet nach der Sprachrichtung und benotet das Dolmetschen aus der Umgebungssprache in die Minderheitensprache mit einer 2, das Dolmetschen in umgekehrter Richtung mit einer 1. Zwei Lehrende bewerteten die Leistung ihrer bilingualen Studierenden beim Dolmetschen zwischen den beiden Sprachen, mit denen diese aufgewachsen waren, mit einer „3“ bzw. „Niveau entspricht dem Durchschnitt“. L12 berichtet, dass Bilinguale z. T. langsamer gedolmetscht hätten und Interferenzprobleme aufgetreten seien. L8 beschreibt die Leistung einer bilingualen Studentin genauer: Beim Dolmetschen in die Umgebungssprache habe sie „am meisten Probleme mit der Lexik und Register, stellenweise auch mit Idiomatik. Aussprache und Grammatik waren hervorragend bzw. sehr gut“. In der umgekehrten Richtung habe sie „ähnliche Schwierigkeiten, vor allem aber mit Ausdruck/Idiomatik. Auch: stellenweise überraschend Verständnisprobleme“ in der Nichtumgebungssprache. L1 erklärt: „Probleme für die Nutzer (Hörer) könnten lediglich auftreten, wenn es in einer der beiden Sprachen zu starken phonetischen Interferenzen kommt.“ Zwei Lehrende merkten an, dass die Leistungen je nach Studierendem sehr unterschiedlich gewesen seien (ebenso wie bei Monolingualen). L29, die „nur“ bilaterales Dolmetschen unterrichtet habe, gibt an, dass die Leistung „extrem von der allgemeinen Dolmetschfähigkeit beeinflusst“ sei. L39 führt außerdem aus: „Oft steigen sie auf hohem Niveau ein, steigern sich aber nicht mehr so stark wie Einsprachige. Ab einem bestimmten Punkt wird das inhaltliche Verständnis wichtig und dann ist der bilinguale Vorteil nicht mehr so relevant.“

Die Leistung Bilingualer beim Dolmetschen zwischen einer Fremdsprache und einer „Muttersprache“ wurde folgendermaßen ausgewertet: Anhand der Angaben der Lehrenden, ob die Bilingualen mit der Umgebungssprache am Hochschulort aufgewachsen sind, der Hochschule und der unterrichteten Sprachrichtungen in Dolmetschkursen wurden neue Variablen gebildet, wie „Dolmetschen Fremdsprache-Umgebungssprache“, „Dolmetschen Umgebungssprache-Fremdsprache“ etc. Die von den Befragten beschriebene Leistung wurde an den entsprechenden Stellen eingetragen. So sind für das Dolmetschen fünf Variablen entstanden: Dolmetschen Fremdsprache-Umgebungssprache, Dolmetschen Umgebungssprache-Fremdsprache, Dolmetschen Minderheitensprache-Fremdsprache, Dolmetschen Fremdsprache-Fremdsprache, Dolmetschen zwischen einer Fremdsprache und einer Muttersprache.

Die Leistung Bilingualer beim Dolmetschen aus (mindestens) einer Fremdsprache in die Umgebungssprache bezeichnet ein Lehrender als „besser als beim Übersetzen“ (L2), wobei er Letzteres als „insgesamt gut bis sehr gut“ beurteilt. Drei Befragte schätzen die Leistung beim Dolmetschen in dieser Richtung als „mittelmäßig“ bzw. „mäßig“, eine als „besonders schwach“ ein. Laut L19 sind Bilinguale diesbezüglich „zu unterschiedlich“. L8 zufolge haben Bilinguale „Schwierigkeiten mit Register, Lexik, stellenweise auch mit Grammatik“ und seien vielleicht etwas langsamer im Verstehen als andere Studierende. L39 weist darauf hin, dass sprachliche Defizite häufig noch während des Studiums behoben werden müssten, was meist auch gelinge, allerdings mit einer verlängerten Studienzeit verbunden sei.

Zum Dolmetschen in der umgekehrten Sprachrichtung liegen insgesamt vier Angaben vor: jeweils einmal „zu verschieden“, „mäßig“, „besonders schwach“. L8 habe bei Bilingualen ähnliche Schwierigkeiten beobachtet wie bei Monolingualen, tendenziell hätten Bilinguale jedoch größere Schwierigkeiten und sie seien vielleicht etwas langsamer im Verstehen.

Das Dolmetschen aus der Nichtumgebungssprache in eine Fremdsprache geht L25 zufolge „in der Regel mit Schwierigkeiten, aber guten Lernerfolgen“ einher.

Zur Dolmetschleistung Bilingualer zwischen zwei Fremdsprachen liegt eine Angabe von Lehrenden vor, und zwar „schlecht“.

L21 berichtet sowohl von bilingualen Studierenden, die mit der Umgebungssprache am Hochschulort, als auch von solchen, die mit der anderen Unterrichtssprache aufgewachsen seien. Die Befragte beschreibt die Leistung von Bilingualen beider Gruppen als „gut“, ohne nach der Sprachrichtung zu differenzieren, weshalb die Einschätzung hier allgemein der Richtung „zwischen einer Fremdsprache und einer Muttersprache“ zugeordnet wurde.

Die Leistung Bilingualer beim Übersetzen zwischen den Sprachen, mit denen sie aufgewachsen sind, wurde einmal mit „sehr gut“ und sechsmal mit „gut“ bzw. „2“ bewertet. Davon ergänzte

eine Befragte, dass die Zweisprachigen „unter den Besten“ seien. L3 zufolge übersetzen Bilinguale „gut bis befriedigend“. Die Hauptfehlerquelle sieht die Lehrende in Verständnisfehlern bei der Rezeption des Ausgangstextes. L29 hebt hingegen hervor, dass die bilingualen Studierenden kaum Schwierigkeiten beim Verständnis des Ausgangstextes beim Übersetzen in die Umgebungssprache gehabt hätten, „wohl aber beim Formulieren des Zieltextes, bei den schwächeren Studierenden mit extremen Ausdrucks- und Kollokationsfehlern sowie Interferenzen“. Drei weitere Befragte unterschieden nach der Sprachrichtung. So beurteilt L25 die Leistung beim Übersetzen aus der Umgebungssprache in die Minderheitensprache mit 2 und in umgekehrter Richtung mit 1. L26 schätzt die Leistung in der Richtung Englisch-Deutsch mit 2, beim Übersetzen aus dem Französischen bzw. Italienischen ins Deutsche mit 3 ein. L24 erläutert, bilinguale Studierende hätten im Vergleich mit monolingualen Studierenden häufig Formulierungsprobleme, wenn sie in Kursen seien, in denen in die Umgebungssprache übersetzt wird. Sie seien jedoch besser als Monolinguale beim Übersetzen in die Nichtumgebungssprache. Nach L30 übersetzen Spanisch-Deutsch-Bilinguale mittelmäßig aus ersterer Sprache in letztere. Sie seien „tendenziell schlechter als der Durchschnitt der Monolingualen“. L22 empfindet die Leistung Bilingualer sowohl beim Übersetzen aus dem Französischen als auch aus dem Englischen ins Deutsche als mäßig. Auch L23 urteilt mit „nicht exzellent“, L31 mit „verbesserungswürdig“ und L17 mit „ausreichend“.

Viele Lehrende zeichneten ein differenziertes Bild. Laut L38 ist die Leistung „abhängig von der Komplexität der Texte und vom Gebrauch verschiedener Fachregister“. Auch L14 zufolge lässt sich das nicht generalisieren. L20 schätzt die Leistung ihrer bilingualen Studierenden als „sehr unterschiedlich“ ein, „die Mehrzahl ist allerdings schwächer als Monolinguale bei der Übersetzung in ihre jeweilige Muttersprache“. Andere Befragte gehen auf konkrete Schwierigkeiten Bilingualer beim Übersetzen zwischen ihren „Muttersprachen“ ein. So berichtet L8, Bilinguale hätten häufiger größere Probleme in den Bereichen Register bzw. Lexik, stellenweise auch mit komplizierten grammatischen Strukturen. Auch L1 sieht beim Übersetzen ohne technische Unterstützung Leistungsunterschiede in der Lexik und Phraseologie, „teilweise auch in der Syntax bei komplexen Strukturen“ und ergänzt: „Dagegen ist das Textverständnis eher frei von Verschiebungen.“ Ähnliche Beobachtungen hat L16 gemacht:

Mit viel Übung, beiderseitiger Geduld und aktiver Teilnahme der Studierenden ließen sich hier jedoch immer schöne Fortschritte erzielen. Abgesehen davon sind die Zweisprachigen durch das bessere Verständnis der ATe [Ausgangstexte] immer den Einsprachigen gegenüber im Vorteil gewesen, was die Wiedergabe der Inhalte betraf. Scheiterten die Einsprachigen oft am Sinn, so bestanden die Herausforderungen der Zweisprachigen immer eher in einfacher zu bearbeitenden Bereichen wie eben Grammatik, Zeichensetzung usw.

L10 äußerte sich zu den Schwierigkeiten bilingualer Russlanddeutscher sowohl beim Übersetzen zwischen diesen beiden Sprachen als auch zwischen einer Fremdsprache und Deutsch:

Die bilingualen Russlanddeutschen kämpfen beim Übersetzen ins Deutsche (En-De und Ru-De) mit allen Problemen, die Deutschlerner zu bewältigen haben. Sie hatten in der Regel Russisch als erste Bildungssprache. Sie hatten daher nie eine systematische Einführung in die Grundlagen der deutschen Sprache wie normierte Rechtschreibung, Grammatik, Satzbau, Interpunktion und Stilistik. Sie können sich meist mündlich akzentfrei ausdrücken, befolgen ausweichenden [sic] Strategien, beherrschen aber nicht die Konventionen für den schriftlichen Sprachgebrauch. Sie handeln z. B. instinktiv beim Artikelgebrauch, begehen wegen Nachlässigkeiten orthografische Fehler. In der Sprachrichtung De-En begehen sie ähnliche Fehler wie die deutschen Muttersprachler.

L36 sieht das Problem beim Übersetzen zwischen zwei außerinstitutionell erworbenen Sprachen durch Bilinguale darin, „dass sprachliche Fehler mit der festen Überzeugung begangen werden, man habe alles richtig gemacht“.

Bei der Auswertung der Übersetzungsleistung von Bilingualen, die nur mit einer der beiden Sprachen aufgewachsen waren, die Gegenstand der Lehrveranstaltungen sind/waren, wird analog zur Auswertung der Dolmetschleistung verfahren. Bei der HEB wurde als Sprache am Hochschulort Französisch gewertet, weil diese dort als A-Sprache fungiert.

Das Übersetzen aus der Umgebungssprache in eine Fremdsprache bewertet L19 mit „1 bis 3“. Laut L38 ist alles „abhängig von der Komplexität der Texte und vom Gebrauch verschiedener Fachregister“. Vier Lehrende vergleichen die Leistung mit der Monolingualer oder mit der Bilingualer zwischen den beiden Sprachen, mit denen diese aufgewachsen sind. L7 schätzt die Leistung „im Allgemeinen etwas schwächer als bei den oben genannten bilingualen Studierenden (beide Unterrichtssprachen als Muttersprache)“ ein. L8 habe die Erfahrung gemacht, dass die Leistung Bilingualer beim Übersetzen aus der Umgebungssprache in eine Fremdsprache „etwas schwächer in allen Bereichen“ sei als bei Monolingualen. L24 sieht dies genau umgekehrt. Laut L13 sind die Leistungen von Bi- und Monolingualen jedoch nicht zu unterscheiden. Beim Übersetzen aus einer Fremdsprache in die Umgebungssprache beurteilt ein Lehrender die Leistungen Bilingualer als „insgesamt gut bis sehr gut“, einer als „gut bis mittelmäßig“. Eine Befragte urteilte mit „befriedigend“, zwei mit „mäßig“. Laut L14 lässt sich das nicht generalisieren. L38 hebt wieder die Abhängigkeit von der Komplexität der Texte und von den Fachregistern hervor. Zum Vergleich mit Monolingualen liegen drei Bewertungen vor: L20 zufolge sind Bilinguale „so gut wie immer schwächer als begabungsgleiche Monolinguale“. L24 weist auf häufige Formulierungsprobleme der Bilingualen hin. L36 sieht hier keinen Unterschied zwischen beiden Gruppen.

Die Leistung Bilingualer beim Übersetzen aus der Nichtumgebungssprache in eine Fremdsprache bewertete eine Lehrende als „gut bis sehr gut“, eine als „gut“. L1 schätzt die Probleme insgesamt als sehr hoch ein. L28 habe in dieser Richtung bei den meisten eine geringere Übersetzungskompetenz beobachtet. Die bilingualen Studierenden von L25 seien sehr unterschiedlich gewesen. Bei einigen habe sie sehr gute schriftliche Leistungen feststellen können, „einige zeigten hier viel mehr Schwächen als beim Dolmetschen“.

Zum Übersetzen aus einer Fremdsprache in die Minderheitensprache liegt nur eine Angabe vor, und zwar „gut“.

Aufgrund der gemischten Gruppe konnte bei einer Befragten wieder nur die Sprachkombination statt der Sprachrichtung abgeleitet werden. Die Leistung ihrer bilingualen Studierenden beim Übersetzen zwischen einer Fremdsprache und Muttersprache schätzt L23 als „nicht exzellent“ ein.

4.3.3.3.5 Zusammenhang zwischen Bilingualität und Translation

Zum Zusammenhang zwischen dem Dolmetschen und der Bilingualität äußerten sich 25 Lehrende: Neun hätten beobachtet, dass das Aufwachsen in einem zweisprachigen Kontext das Dolmetschen erleichtere, drei, dass es diese Tätigkeit erschwere, und neun, dass beides zutreffe. Vier Personen wählten die Option „Dazu kann ich nichts sagen“.

Die Erläuterungen dazu, inwiefern Zweisprachigkeit das Dolmetschen erleichtert, umfassen unter anderem die „ausgeglichene Sprachkompetenz in beiden Sprachen“ (L4) bzw. „höhere Sprachkompetenz in Input und Output, im Optimalfall variantenreicheres Register“ und „Flüssigkeit in beiden Sprachen“ (L11). Es seien in beiden Sprachen Automatismen vorhanden (L22). Der Ausgangstext werde schneller (L9; vgl. auch L21), besser (L29; vgl. auch L21, L19, L32), problemlos und vollständig (L35) verstanden (vgl. auch L5). Verstehensprozesse würden nicht durch Kompetenzmangel behindert (L25). Das Formulieren „in der zweiten A-Sprache fällt leicht“ (L35). Bilinguale hätten keine Probleme mit der Aussprache, einen instinktiven Zugang zu grammatisch korrekten Lösungen und Vorteile beim Paraphrasieren (L15). Die von Bilingualen vorgenommenen Umschreibungen seien „immer korrekt“ (L21). Sie würden auf lexikalischer Ebene schnell „umschalten“ (L2) und den Inhalt besser (L21; vgl. auch L32) und schnell wiedergeben (L9, L21; vgl. auch L19). Dass Bilinguale spontaner seien als Einsprachige, führt L30 darauf zurück, dass der aktive „Gesamtwortschatz in beiden Sprachen zusammen genommen oft größer“ sei. Dieser Vorteil entfalle allerdings bei einer höheren Fachlichkeit der Inhalte. Im Zusammenhang mit Bikulturalität (vgl. auch L32) erleichtere Zweisprachigkeit die Kom-

munikation auf psychosozialer Ebene (L30). Wenn das schnelle „Umschalten“ gelingt, „was nicht bei jedem der Fall ist, erleichtert die Zweisprachigkeit das Dolmetschen, weil weniger Kapazitäten für den zielsprachlichen Ausdruck erforderlich sind, was sich zugunsten des Inhalts, der Idiomatik etc. auswirkt“ (L33). Es gebe „in der Regel keine völligen Blackouts“ (L20) in dem Sinn, dass Textpassagen gar nicht verstanden werden oder Ähnliches.

Andere Lehrende berichten von einem schweren „Umschalten“ in die „andere“ Kultur (L6). Der Wechsel zwischen den außerinstitutionell erworbenen Sprachen falle vielen schwer, weil sie die beiden Sprachen nicht in Bezug aufeinander gelernt hätten (L29). Bei manchen Bilingualen komme es zu einer starken Verwirrung und sie könnten die Sprachen nicht trennen (L25). Die Entsprechungen in der Zielsprache seien nicht unbedingt automatisiert (L5). Eine Sprache sei (leicht) schwächer (L27). Dies ist laut L8 die Nichtschulsprache. Die Bilingualen würden die schlechtere Beherrschung dieser Sprache jedoch nicht richtig wahrnehmen, da ihre Kenntnisse für den Gebrauch zu Hause und in jeder sozialen Situation genügen würden (L8). Dies erschwere die translatorische Tätigkeit. Manche Befragten hätten beobachtet, dass keine Sprache souverän (L4) bzw. idiomatisch hervorragend (L11) beherrscht werde. Ein weiterer Nachteil sei, „dass bei einer perfekten Phonologie alle anderen Defizite viel schwerer wiegen, da sie als gröbere Fehler empfunden werden. Wenn jemand mit Akzent spricht, überhört man kleinere Fehler eher bzw. schätzt ein fehlerloses Sprechen als besser ein.“ (L20) Sprachgrenzen würden manchmal „verschwimmen“ (L15). Das Vokabular sei nicht immer ausgeprägt und das Register könne unter Umständen zu umgangssprachlich sein (L15). Es möge eine erhöhte Interferenzgefahr geben (L25). Neben den Interferenzen (L22, L12) wurden auch explizit „falsche Freunde“ und vermischte Redewendungen genannt (L12). Der Selbstanspruch an die Dolmetschleistung sei extrem hoch (L25).

L25 merkt zum Dolmetschen zusätzlich an, dass Interferenzerscheinungen auch bei Monolingualen vorübergehend auftreten würden.

34 Lehrende machten Angaben zum Zusammenhang zwischen Bilingualität und Übersetzen. Vier Befragte haben den Eindruck, Zweisprachigkeit würde das Übersetzen erleichtern, sieben denken, dass sie es erschweren würde. 14 meinen, dass bilinguales Aufwachsen das Übersetzen einerseits erleichtere, andererseits erschwere. Eine Befragte sieht keinen Zusammenhang. Acht Lehrende gaben explizit an, zu dieser Frage nichts sagen zu können.

Die zweisprachige Erziehung erleichtere das Übersetzen einerseits, weil auf einfachem Niveau ein größerer Gesamtwortschatz vorhanden sei und die Sprachstrukturen besser beherrscht würden (L30). Idiomatische Wendungen (L34) und allgemein der Ausgangstext werde besser verstanden (L29, L1, L9, L34, L19, L7, L16; L32; vgl. auch L22), insbesondere bei Bilingualen

mit einer hohen Sprachkompetenz (L20). Auch die Wiedergabe und Umsetzung würden durch die Bilingualität erleichtert (L32). Zielsprachliche Lösungen stünden in einer größeren Vielfalt zur Verfügung (L25; vgl. auch L22, L27), was allerdings den Prozess der Entscheidungsfindung erschwere (L25). Beim Übersetzen in die Nichtumgebungssprache würden keine groben Grammatikfehler begangen. Dies sollte nach Studienabschluss aber auch bei monolingualen Übersetzern der Fall sein (L20). Bilinguale könnten in mehr Ausgangssprachen nach Wortstämmen suchen (L13). Außerdem wurden die Idiomatik (L14), der Wortschatz (L14, L23, L18), das erleichterte Paraphrasieren (L7) sowie die interkulturelle Kompetenz (L14, L24; vgl. auch L32) bilingualer Übersetzer positiv hervorgehoben.

Andererseits erschwere Bilingualität die übersetzerische Tätigkeit, weil die beiden Sprachen oft „nicht wirklich perfekt beherrscht“ würden (L24). Das Ausdrucksvermögen in der Zielsprache sei meist nicht ausgezeichnet (L22). Es würden „Endkompetenzen in den Bereichen Register und Idiomatik“ (L30) fehlen. Viele Bilinguale würden in einer Sprache oft nur die Umgangssprache kennen. Selbst in der stärkeren Sprache bestünden Defizite (L14). Die Sprachkultur der Umgebungssprache sei nicht wirklich tief verwurzelt (L10; vgl. auch L27). Bei Defekten im Ausgangstext oder regionaler Varianz wirke sich die Kompetenz in der Nichtumgebungssprache eher hinderlich aus, weil die Bilingualen damit zurechtkommen müssten, dass sie etwas nicht verstehen, was sie eigentlich verstehen müssten. Monolinguale seien nicht in dieser Zwangslage und würden den Ausgangstext deuten, so gut sie ihn verstünden. Defekte oder Varietäten würden sie häufig nicht wahrnehmen (L1). Schwierigkeiten beim „Umschalten“ würden auch das Übersetzen erschweren (L6, L29; siehe oben). Bilinguale könnten „ihre“ Sprachen häufig nicht so gut aufeinander beziehen wie monolingual Aufgewachsene, da Erstere die Sprachen unabhängig voneinander gelernt hätten (L3). Zum Problemlösen würden bestimmte Automatismen fehlen (L3). Beim Übersetzen komme es (häufiger) zu Interferenzen (L34, L13, L23, L16, L2), die bei mangelndem Sprachbewusstsein gar den Sinn verzerren würden (L19). Kritisiert wurden außerdem Unsicherheiten bei Kollokationen und Lexik (L16) sowie sprachlichen Ungenauigkeiten (L34, L7). Bilinguale hätten kleinere grammatische Probleme und würden keine „perfekten“ Texte verfassen (L2). Je anspruchsvoller die Übersetzung und je höher die in der Zielsprache geforderte Kompetenz sei, desto mehr seien die Bilingualen im Nachteil, da ihre Sprachkompetenz oft nicht die eines hoch kompetenten Monolingualen erreiche (L20). Manche Bilinguale würden sich schneller zufriedengeben. Das Vokabular sei des Öfteren themengebunden. Manche Themen würden besser in einer, andere besser in der anderen Sprache beherrscht (L7). L4 wundert sich zudem, dass das Leseverständnis nicht besser sei als in der Fremdsprache. Wenn Bilinguale in der schwächeren Sprache nicht zusätzlich Unterricht erhal-

ten, sondern diese Sprache (vorwiegend) durch mündlichen Gebrauch erworben haben, sind Schwierigkeiten beim Lesen unseres Erachtens allerdings nachvollziehbar.

4.3.3.3.6 Erfolg im Beruf

26 Befragte machten Angaben dazu, wie viele bilinguale Dolmetscher sie kennen. Die genannten Zahlen lagen zwischen 0 und 100, mit einem Mittelwert von 9,12 und einem Median von 3. Eine Befragte ergänzte, so viele würden ihr spontan einfallen. Diese Bilingualen hätten alle einen Dolmetscherabschluss, würden aber nicht alle als Dolmetscher arbeiten. Auf die Frage, wie erfolgreich die bilingualen Dolmetscher seien, die sie kennen, antworteten die 24 Lehrenden, die hierzu Angaben machten, folgendermaßen:

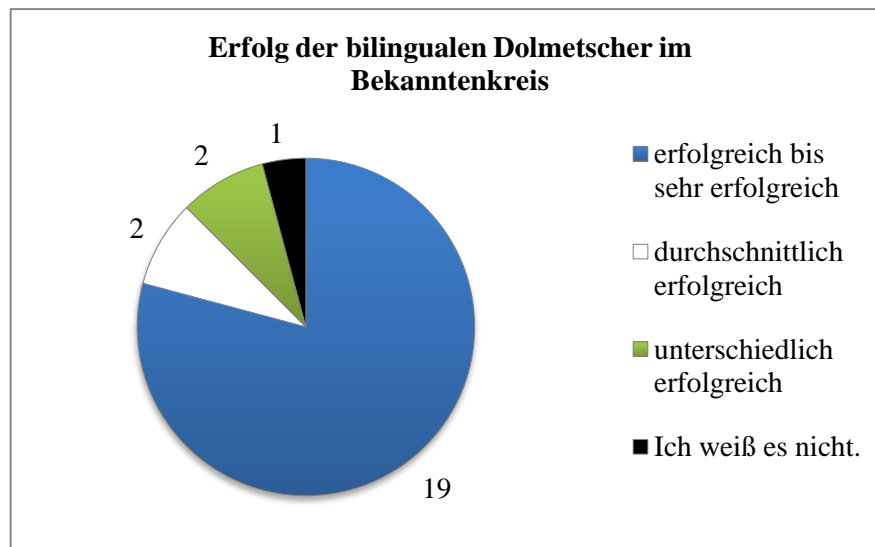


Abb. 53: Erfolg bilingualer Dolmetscher

Die Optionen „wenig bis gar nicht erfolgreich“ und „Sonstiges“ wurden gar nicht ausgewählt. Hier stellt sich die Frage, ob Absolventen mit schlechteren Dolmetschleistungen sich (unter anderem) deshalb beruflich umorientieren. Bei solchen Umorientierungen können natürlich andere Faktoren ebenfalls eine Rolle spielen, z. B. die Situation auf dem Arbeitsmarkt oder die (Un-)Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Sieben Befragte sehen einen Zusammenhang zwischen dem Erfolg und der Bilingualität, 13 z. T., drei nicht. Von den letzten drei hatten zwei die Bilingualen als „durchschnittlich erfolgreich“, einer mit „erfolgreich bis sehr erfolgreich“ bewertet. Alle sieben, die hier mit „ja“ ant-

worteten, hatten die ihnen bekannten bilingualen Dolmetscher als „erfolgreich bis sehr erfolgreich“ eingeschätzt.

Vier Befragte hinterließen eine zusätzliche Anmerkung. L21 könne den Erfolg nicht beurteilen. L19 wies darauf hin, dass logisches Denken genauso wichtig sei wie die sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Nach L14 sind Bilinguale nur teilweise in ihrer „natürlichen“ Sprachkombination erfolgreich. L20 erläutert:

Ich glaube eher, dass erfolgreiches Dolmetschen eine besondere Begabung und eine gewisse Art von Intelligenz, auch eine besonders hohe Konzentrationsfähigkeit und ein gutes Selbstbewußtsein erfordert. Die besten Dolmetscher, die ich kenne, sind nicht zweisprachig aufgewachsen. Vorteil der Bilingualen ist vor allem, dass für sie das zeitaufwendige Erlernen der Fremdsprache entfällt bzw. das [sic] sie diese Zeit in ihrer Kindheit dafür aufwenden.

Die Frage, wie viele bilinguale Übersetzer sie kennen würden, beantworteten 25 Lehrende. Die Werte liegen zwischen 0 und 20 mit einem Mittelwert von 6,16 und einem Median von 4. Abb. 54 zeigt, wie erfolgreich die bilingualen Übersetzer seien, die die 22 Befragten kennen, von denen eine Antwort vorliegt:

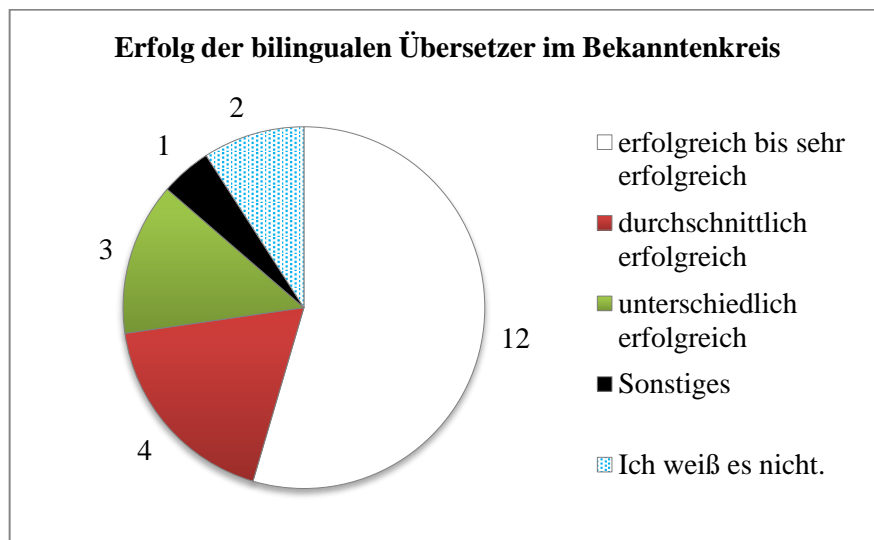


Abb. 54: Erfolg bilingualer Übersetzer

Wieder wählte niemand die Option „wenig bis gar nicht erfolgreich“.

L22, der Unterschiede im Erfolg bilingualer Übersetzer sieht, präzisiert, diese reichten „von arbeitslos bis Professur für Übersetzungswissenschaft“. L20 weist darauf hin, dass die meisten Übersetzer heute in Unternehmen tätig seien, in denen sie auch andere Tätigkeiten ausüben

würden. Deswegen sei es schwer, ihren Erfolg als Übersetzer zu beurteilen. Außerdem merkt die Befragte an, dass es einen Unterschied zwischen Erfolg und guten Leistungen geben kann. Vier Lehrende sehen einen Zusammenhang zwischen Bilingualität und dem Erfolg als Übersetzer, elf z. T., fünf tun dies nicht. Erstere schätzten bilinguale Übersetzer als erfolgreich bis sehr erfolgreich ein, bei den Letzteren fielen die Einschätzungen unterschiedlich aus.

Fünf Befragte hinterließen hierzu zusätzliche Anmerkungen. Nach L24 lässt sich nicht sagen, ob ein Zusammenhang besteht. Dies hänge von verschiedenen Faktoren ab. L36 sieht den Erfolg eher darin, dass Bilinguale als Muttersprachler der Nichtumgebungssprache eingeschätzt werden und so sehr gut Aufträge erhalten. L30 hält Bilinguale für weniger erfolgreiche Übersetzer, wenn sie keine professionelle Ausbildung absolviert haben. Die bilingualen Übersetzer, die L14 kennt, seien zwar erfolgreich, würden jedoch nicht oder kaum in ihrer „natürlichen“ Sprachkombination übersetzen, sondern aus einer Fremdsprache in die Muttersprache. L20 zufolge sind die meisten erfolgreichen Übersetzer nicht zweisprachig aufgewachsen. Unter den Literaturübersetzern gebe es kaum bilinguale, und wenn, dann sei die Qualität ihrer Arbeit oft umstritten, wie im Falle von Svetlana Geier.

4.3.3.3.7 Zur Eignung Bilingualer als Translatoren

Auf die Frage, ob sie dem zustimmen würden, dass Bilinguale als Dolmetscher nicht geeignet seien, antworteten die 34 Lehrenden, die hierzu Angaben machten, folgendermaßen:

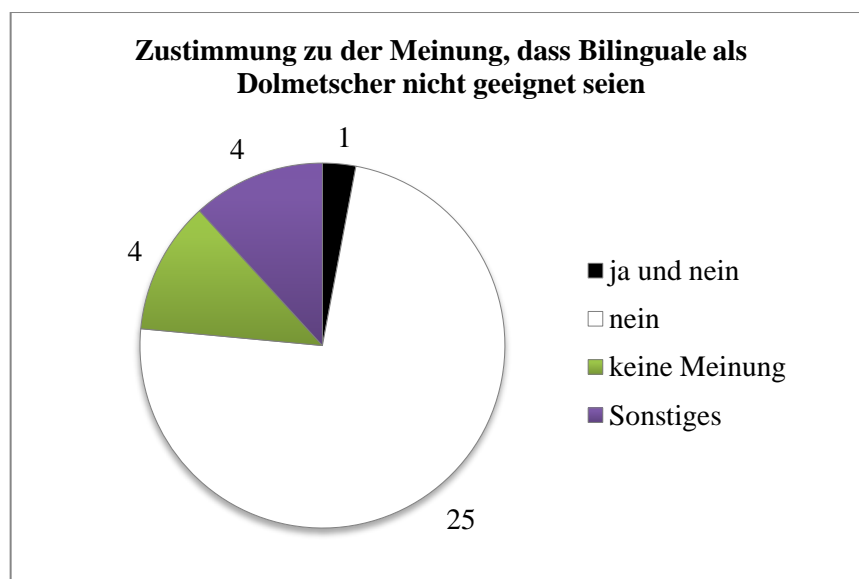


Abb. 55: Zustimmung zu der Meinung, dass Bilinguale als Dolmetscher nicht geeignet seien (Lehrende)

Dabei bezieht sich die Zustimmung darauf, wenn Bilinguale lediglich ausgehend von ihrer Zweisprachigkeit zum Dolmetschen herangezogen werden (L1).

Die Ablehnung wurde unter anderem unter Bezugnahme auf bilinguale Dolmetscher im Bekanntenkreis (L7, L35) bzw. auf die eigene (Unterrichts-)Erfahrung (L19, L22, L2) begründet. Die Schwierigkeiten Bilingualer würden sich beheben lassen; dies sei aber harte Arbeit (L8). Mit ordentlichem Training könne eine ausgeglichene Sprachbeherrschung erreicht werden (L4). Andere empfinden die Aussage über die fehlende Eignung Bilingualer als pauschal (L15, L31, L28). „Genauso könnte man sagen, Männer sind dazu nicht geeignet, oder Rothaarige – einige sind es, andere nicht“ (L15). Wie unter Monolingualen gebe es auch unter Bilingualen Unterschiede in der Sprachkompetenz (L20) und Eignung als Dolmetscher (L12, L8). Sprachliche Kompetenz sei i. d. R. ein Mehrwert (L28; vgl. auch L30). Bei der zunehmenden Fachlichkeit der Dolmetscheinsätze sei fachliches Verständnis ein immer wichtigerer Faktor (L39). Außerdem seien für das Dolmetschen viele Faktoren wichtig. Eine hohe Sprachkompetenz sei nur einer davon (L20). Die Zweisprachigkeit sei jedoch nicht ausreichend (L35) und auch keine notwendige Voraussetzung (L35; vgl. auch L37). Das „Umschalten“ (L6) und alles andere könne man lernen, wenn man möchte (L16). Bilingualität sei sowohl mit Vorteilen als auch mit Nachteilen verbunden. Es obliege jedem selbst zu entscheiden, ob er sich davon beeinträchtigen lasse oder an eventuellen Defiziten arbeite (L13). Gelingen das „Umschalten“, stünden mehr Kapazitäten für das inhaltliche Verständnis und die Idiomatik zur Verfügung (L33). Die Qualität sei immer eine Frage der Professionalität (L1).

Auch diejenigen, die mit „Sonstiges“ antworteten, verwiesen darauf, dass sich die Nichteignung Bilingualer als Dolmetscher nicht generalisieren lasse, sondern differenziert werden müsse (L25). Es hänge vom Setting ab (L11). Außerdem spiele die allgemeine Dolmetschfähigkeit eine Rolle (L29). Die Befragte erläutert dies am Beispiel einer Studierenden, die „ziemlich schlecht“ übersetzt habe – mit vielen Interferenzen und Grammatikfehlern in beiden Sprachen. Sie habe sich in der zur Verfügung stehenden Zeit wohl verunsichern können. Beim Dolmetschen habe sie gute bis sehr gute Leistungen erbracht. Wenn sich Bilinguale im Studium „reinknien“, könnten sie dolmetschen (L36).

Was das Übersetzen anbelangt, sieht die Zustimmung bzw. Ablehnung zur Eignung Bilingualer ähnlich aus wie in Bezug auf das Dolmetschen:

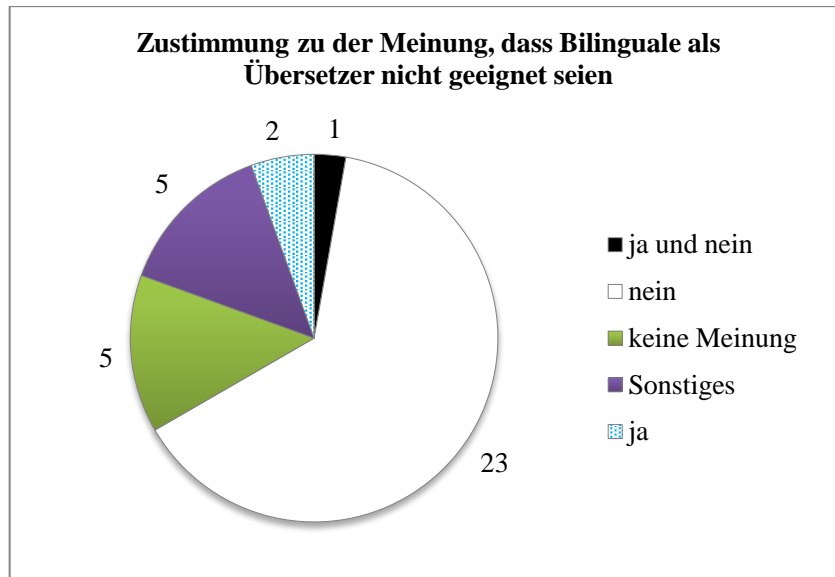


Abb. 56: Zustimmung zu der Meinung, dass Bilinguale als Übersetzer nicht geeignet seien (Lehrende)

L1 stimmt zu, dass Zweisprachige als Dolmetscher nicht geeignet seien, wenn sie lediglich ausgehend von ihrer Bilingualität zum Übersetzen herangezogen werden. Die Kompetenz zur Produktion schriftlicher Texte sei i. d. R. nicht gleichmäßig ausgebildet, sondern könne sich erheblich unterscheiden (abhängig vom Ort des Aufwachsens und der Schulbildung) (L3). L2 denkt, Bilinguale seien ungeeignet, wenn es um die anspruchsvollsten Arbeiten gehe. Bei durchschnittlichen Anforderungen könne Bilingualität durchaus von Vorteil sein.

Dafür, dass Bilinguale als Übersetzer geeignet sein können, führten fast alle Befragten dieselben Argumente an wie in Bezug auf das Dolmetschen. Daher werden hier nur die Argumente der Lehrenden zusammengefasst, die sich zum Dolmetschen nicht geäußert haben bzw. in Bezug auf das Übersetzen anders argumentierten: Bilinguale verstünden den Inhalt besser (L9). Sie könnten die übersetzerische Kompetenz bei entsprechender Begabung erwerben wie Monolinguale (L20). Unsicherheit wurde im Hinblick auf das literarische Übersetzen geäußert (L20). Zudem komme es auf die Ernsthaftigkeit der Berufsausübung an (L10). Zwischen den Bilingualen gebe es große individuelle Unterschiede (L26, L23). Bilingualität garantiere kein exzellentes Übersetzen, schließe es aber auch nicht aus (L23). Bilinguale hätten sicher viele Vorteile (L7). Allerdings würden sie sich aufgrund ihrer besseren Kenntnisse, wenn auch nicht in allen Bereichen, häufig schnell zufriedengeben und meist keine der beiden Sprachen genauso gut beherrschen wie monolinguale Sprecher ihre Muttersprache. Sie würden ihre schwächere

Sprache jedoch besser beherrschen als Fremdsprachenlerner (L7).³¹ Man könne dazulernen (L24).

Auch unter „Sonstiges“ sollen nur die Antworten zusammengefasst werden, die sich von denen für das Dolmetschen unterscheiden: Auch in Bezug auf das Übersetzen würden sich keine Pauschalurteile fällen lassen. Es gebe immer Einzelfälle und Ausnahmen (L24). Entscheidend seien die individuellen Sprachmittlungsfähigkeiten (L29). L29 berichtet von der Beobachtung, dass schwächere bilinguale Studierende auch in der anderen studierten Sprache schwach gewesen seien, während die besseren auch dort gute Leistungen erbracht hätten. L30 stimmt der Aussage, dass Bilinguale als Übersetzer ungeeignet seien, nur auf relativ niedrigem Niveau nicht zu. Je höher die Anforderungen, desto weniger seien Zweisprachige geeignet (L30). Bilingualität sei beim Übersetzen nicht automatisch ein Vorteil (L22).

Auch manche Lehrende nutzten die Möglichkeit, zusätzliche Anmerkungen zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. Sofern diese Anmerkungen Bezug auf bestimmte Fragen im Erhebungsinstrument nehmen, wurden sie an der entsprechenden Stelle bereits ausgewertet. L19 meint, Bilinguale verstünden Monolinguale besser als umgekehrt. L12 berichtet z. T. von Studienabbrüchen bei Bilingualen, weil sie die Unfähigkeit, beide Sprachen zu trennen, zu sehr frustriert habe. L2 habe den Fragebogen nach bestem Wissen und Gewissen ausgefüllt. Es sei aber sehr kompliziert gewesen, da er verschiedene Populationen integrieren wollen: einerseits die wenigen bilingualen Studierenden, die er in Deutschland in all den Jahren unterrichtet habe und andererseits die vielen bilingualen Studierenden, die bei ihm in über zwanzig Jahren in Belgien Seminare besucht hätten. Die erste Gruppe habe Tschechen, Bulgaren etc. in Französisch-Deutsch-Kursen umfasst. Die Belgier hätten vor der Einschulung und auch später in den Familien Deutsch gesprochen, die Ausbildung aber in Französisch durchlaufen. Auf die konkrete Benennung ehemaliger bilingualer Studierender erwiderte der Lehrende, nicht gewusst zu haben, dass diese zweisprachig aufgewachsen seien. Mitunter merke man dies nicht. Bei den Studierenden, an die sich L28 bewusst erinnere, handele es sich um Russisch-Deutsch- bzw. Türkisch-Deutsch-Bilinguale. Bei den Übungen zum Übersetzen technischer Fachtexte aus dem Englischen ins Deutsche haben sie nach Einschätzung des Lehrenden von der Zweisprachigkeit nicht profitiert. Dies könne in anderen Sprachkombinationen und Fachgebieten anders aussehen. L36 beschreibt die Gruppe der Bilingualen als sehr heterogen. Diejenigen, denen klar sei, dass sie an sich arbeiten müssten, würden im Gegensatz zu denen, die sich auf ihrer Bilingualität ausruhen, gute Translatoren werden. Problematisch sei, dass Bilinguale sich

³¹ L7 merkt zusätzlich an, dass dennoch auch Monolinguale gute Übersetzer werden könnten. Sie seien eifriger im Erlernen von Fremdsprachen.

manchmal nicht aus Neigung zum Beruf für das Übersetzen entscheiden würden, sondern (nur) aufgrund ihrer Zweisprachigkeit. Dies erachtet die Befragte als katastrophal.

L20 habe in den letzten 20 Jahren sehr viele bilingual Aufwachsende und Aufgewachsene kennengelernt – während des Studiums, der Arbeit an verschiedenen Hochschulen sowie im privaten Bereich. Die sprachliche Entwicklung sei bei früher Bilingualität individuell ausgesprochen unterschiedlich. Da Kinder Phonologie und Grammatik auf einer tieferen Ebene kodieren könnten als Erwachsene, würden sie dabei meist eine höhere Kompetenz erreichen. Die Geschwindigkeit und Qualität des Spracherwerbs sei jedoch individuell sehr unterschiedlich. Manche Kinder würden in einer zweiten Sprache schnell ein hohes Niveau erreichen. Bei vielen verlaufe der Spracherwerb jedoch langsamer und schwieriger. Manche Eltern würden die Zweisprachigkeit einschränken, wenn sie merkten, dass ihre Kinder in der Schule Nachteile hätten. Je älter die Kinder würden, desto höher sei der Einfluss der allgemeinen Intelligenz auf die sprachlichen Kompetenzen. Die günstigsten Voraussetzungen haben nach der Erfahrung von L20 Kinder, in deren Familie eine andere als die Umgebungssprache gesprochen werde und die schon früh einen Kindergarten in der Umgebungssprache besucht hätten. Letzten Endes hänge der Spracherwerb jedoch von der individuellen Disposition ab. Die Lehrende führt als Beispiel ein Zwillingspärchen an, dessen Eltern nicht die Umgebungssprache gesprochen hätten. Das Mädchen habe die Umgebungssprache viel schneller und besser erworben als der Junge. Ebenso große Unterschiede seien bei Bilingualen festzustellen, die die zweite Sprache erst später, mitunter erst zu Beginn oder während der Pubertät erwerben würden. Auch bei Monolingualen seien die Spracherwerbskompetenzen höchst unterschiedlich ausgeprägt. Als besonders förderlich bezeichnet L20 den Schulbesuch. Die stärkere Sprache sei fast immer die Sprache, in der ein Großteil der Schulzeit, v. a. die Sekundarstufe absolviert worden sei. Eine große Bedeutung schreibt die Befragte auch dem Prestige der Nichtumgebungssprache zu. So würden in Deutschland Bilinguale z. B. mit Englisch, Französisch oder Niederländisch als Nichtumgebungssprache oft bewundert und beneidet. Bei Türkisch, Kroatisch und Russisch sei dies schon ganz anders. Defizite würden bei Sprechern dieser Sprachen subjektiv stärker wahrgenommen werden und Eltern würden es häufig vermeiden, mit den Kindern ihre eigene Muttersprache zu sprechen. Außerdem würden Phonologie und Grammatik als Voraussetzung für eine professionelle Sprachmittlertätigkeit nicht genügen. Andere sprachliche und kulturelle Kompetenzen seien wichtiger, wie Kompetenzen, die für das Erstellen kohärenter Texte erforderlich sind. L20 vermutet, dass diese übereinzelsprachlich und bei Mono- sowie Bilingualen unterschiedlich ausgeprägt seien und auf einer allgemeinen Sprachbegabung beruhen würden. Gefördert würden diese Fähigkeiten v. a. durch Lektüre verschiedener Textsorten. Die Lesefreude hänge wenig

mit dem ein- bzw. zweisprachigem Aufwachsen zusammen. Grundlegend hätten Bilinguale weder entscheidende Vor- noch Nachteile bei der Ausübung von Sprach- und Sprechberufen. Translatoren würden meist mit mehreren Sprachen arbeiten, die Bilinguale ebenso erlernen müssten wie Monolinguale. Monolinguale könnten bei entsprechender Begabung und Motivation eine Fremdsprache – gemessen an den Jahren und Jahrzehnten, die ein Bilingualer dafür aufwendet – relativ schnell und gut erwerben. Eine muttersprachliche Phonologie und Grammatik werde für die meisten beruflichen Anwendungen von Sprachkenntnissen nicht benötigt. Bilinguale hätten zu Beginn der Ausbildung eine günstigere Ausgangslage. Die Mehrheit würde zumindest die Phonologie und grundlegende Grammatik sowie Lexik beherrschen.³² Bei defizitärer Kompetenz in beiden Sprachen, was gelegentlich vorkomme, seien Bilinguale gerade für translatorische Berufe weniger geeignet.

Auch L15 betont individuelle Unterschiede unter Bilingualen: in Bezug auf den Beginn der Zweisprachigkeit, darauf, wie lange die Sprachen von wem gesprochen wurden, ob die Bilingualität explizit gefördert worden sei, der Bilinguale der anderen Kultur auch direkt ausgesetzt worden sei, wie rege der Austausch mit der Verwandtschaft der Nichtumgebungssprache gewesen sei, ob noch eine dritte Sprache eine Rolle gespielt habe und irgendwann der Lebensmittelpunkt in einem anderen Kulturkreis gelegen habe.

L7 zufolge stellt Zweisprachigkeit beim Dolmetschen einen größeren Vorteil dar als beim Übersetzen. Der Befragte verweist außerdem auf Kollegen, die perfekt aus Sprachen übersetzen würden, in denen sie nur teilweise über produktive Kompetenzen verfügen.

4.4 Zusammenfassung

4.4.1 Arbeitshypothesen

Da nur wenige Studien zur professionellen Translation durch Bilinguale existieren, wurden ausgehend von eigenen Beobachtungen sowie der Literaturrecherche zum Thema Bilingualität folgende Arbeitshypothesen (AH) aufgestellt und geprüft:

AH 1: Zweisprachigkeit wirkt sich nicht negativ auf die Eignung als Dolmetscher aus.

AH 2: Zweisprachigkeit wirkt sich nicht negativ auf die Eignung als Übersetzer aus.

AH 3: Die stärkere Sprache bilingualer Personen eignet sich als A-Sprache.

³² Dies gelte auch für einen Großteil der Monolingualen, die vor dem Studium i. d. R. eine mehrjährige Sprachausbildung absolviert hätten.

AH 4: Die Beherrschung der schwächeren Sprache variiert zwischen den Bilingualen stark. In Abhängigkeit von der erworbenen Kompetenz in der schwächeren Sprache eignet sich diese als B- oder C-Sprache.

AH 5: Bilinguale erwerben leicht Fremdsprachen, besonders solche, die den „Muttersprachen“ ähneln.

AH 6: Bikulturelle haben eine hohe interkulturelle Kompetenz.

AH 7: Bilingualen fällt der Sprachwechsel leicht.

AH 8: Die schwächere Sprache eignet sich bei Bilingualen eher zum Dolmetschen als zum Übersetzen.

AH 9: Beim Sprachwechsel ändern Bilinguale auch parasprachliche Elemente, wie den Sprechrhythmus und die -geschwindigkeit.

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Definition von Zweisprachigkeit sowie die Einteilung der Arbeitssprachen wurden in den Kapiteln 2 und 3 beschrieben. Die Sprachkompetenz wurde in die Komponenten Hören, Sprechen, Lesen sowie Schreiben und die Kulturkompetenz in die Kompetenz in den Kulturen, mit denen die Befragten aufgewachsen sind, den Kulturen der (übrigen) Arbeitssprachen und die Sensibilisierung für die Problematik der interkulturellen Kommunikation eingeteilt.

4.4.2 Datenerhebung

Zwei Lehrende des IALT sowie eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Slavistik wurden telefonisch interviewt. Dazu erhielten die Befragten im Vorfeld einen Fragenkatalog. Im Interview wurde auf eine möglichst gleiche Reihenfolge der Fragen und eine neutrale bis weiche Interviewtechnik geachtet. Wo nötig, wurden die Fragen entsprechend angepasst, weggelassen oder es wurde genauer nachgefragt. Außerdem wurde eine schriftliche Befragung unter (ehemaligen) bilingualen Studierenden sowie Lehrenden der Fachrichtungen Dolmetschen und Übersetzen durchgeführt. Dafür wurden Fragebögen für beide Gruppen erstellt. Aufgrund der hohen Datenmenge sind alle Anhänge ausschließlich elektronisch beigelegt.

Die Probanden wurden willkürlich ausgewählt und es kamen die Nominaltechnik sowie das Schneeballverfahren zum Einsatz. Ausgewertet wurden alle telefonischen Interviews sowie 76 der 78 von Bilingualen und 39 der 43 von Lehrenden ausgefüllten Fragebögen. Die telefonisch durchgeführten Interviews wurden vor der Auswertung wörtlich transkribiert und anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) ausgewertet. Die Fragebögen wurden

nach einer Fehlerkontrolle und -bereinigung (in Bezug auf den Inhalt) mithilfe von Excel analysiert.

4.4.3 Auswertung

4.4.3.1 Sprachlich-biografischer Hintergrund

Die Bilingualen in unserer Studie studieren im Gegensatz zu Monolingualen häufiger Dolmetschen als Übersetzen.

Die befragten Bilingualen sind v. a. durch unterschiedliche Muttersprachen ihrer Eltern bzw. durch Migration in der Kindheit oder Jugend zweisprachig aufgewachsen, seltener durch das Leben in einem mehrsprachigen Land, einen (bzw. zwei) bilingualen Elternteil(e) oder die Migration der Eltern bzw. Großeltern. Unter den Befragten befanden sich mehr sukzessiv als simultan Zweisprachige. Der Median für das Alter zu Erwerbsbeginn für die zweite Sprache lag bei fünf Jahren. Die Zahl der Befragten mit Angabe einer einsprachigen Schulbildung war doppelt so hoch wie derer mit einer zweisprachigen Schulbildung. Der Erwerb der Nichtschulsprache bzw. der Sprache, in der der Schulunterricht nur über einen kurzen Zeitraum besucht wurde, wurde häufig durch einen gesteuerten Spracherwerb ergänzt, vorrangig im Studium oder im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an der Schule.

Die Befragten praktizieren die Nichtumgebungssprache in unterschiedlichem Umfang vorrangig mit der Familie und Freunden bzw. Bekannten, durch Lesen, Reisen, Radio und Filme. Gelesen werden vorwiegend Belletristik und Nachrichten.

4.4.3.2 Sprachkompetenz

Die Mehrheit der Bilingualen scheint asymmetrisch zweisprachig zu sein. Die Analyseergebnisse lassen vermuten, dass das Sprechen mehrerer Sprachen mit demselben Elternteil, insbesondere jedoch die Änderung der Sprache in der Kommunikation mit den Eltern, eine balancierte Sprachbeherrschung behindert. Manche Bilinguale antworten in der Umgebungssprache, obwohl die Eltern mit ihnen die andere Sprache sprechen. Ein Zusammenhang zwischen der Sprachdominanz und einer ein- bzw. zweisprachigen Schulbildung lässt sich aufgrund der Untersuchungen in dieser Arbeit nicht erkennen. Es ist allerdings möglich, dass eine Asymmetrie

begünstigt wird, wenn nicht beide Sprachen zusätzlich gesteuert erworben werden. Insgesamt entwickelt sich wohl die Sprache, in der die Schulbildung (vorwiegend) absolviert wurde, sowie die Umgebungssprache häufig zur stärkeren Sprache.

Während etwa zwei Drittel der befragten Bilingualen, die sich als balanciert zweisprachig beschreiben, angeben, beide Sprachen so gut zu beherrschen wie vergleichbare Einsprachige, machten die Lehrenden unterschiedliche Angaben, auf wie viele ihrer (ehemaligen) balanciert bilingualen Studierenden dies zutreffe. Eventuelle Defizite wurden in den Bereichen Register, Grammatik, Idiomatik, Interferenzen, z. T. Lexik beobachtet. Teilweise hätten Bilinguale eine höhere Kompetenz als Monolinguale. Sie hätten jedoch auch ein anderes Verständnis und einen anderen Umgang mit Sprache, was Monolinguale und Dozenten nicht nachvollziehen würden. Manche balanciert Bilinguale hätten eine muttersprachliche Kompetenz in beiden Sprachen erst mit dem Studium oder durch Migration im Erwachsenenalter erlangt.

Auch die Mehrheit der asymmetrisch Bilingualen beherrscht die stärkere Sprache offenbar so gut wie vergleichbare Monolinguale ihre Muttersprache, wobei auch bei Letzteren diese Kompetenz niedrig ausfallen kann. Eventuelle Defizite in der stärkeren Sprache seien vorwiegend auf der Ebene des Wortschatzes, der schriftlichen Sprachbeherrschung, der Idiomatik, von Feinheiten, der Grammatik und der Register anzutreffen, aber praktisch nie im mündlichen Ausdruck.

In der schwächeren Sprache kommen vor dem Studium Defizite insbesondere in den Bereichen Lexik, Idiomatik, Grammatik, Register, in der schriftlichen Sprachbeherrschung und Interferenzen vor. Dabei seien Interferenzen auch bei Monolingualen festzustellen, ebenso wie Schwierigkeiten bei der Abgrenzung der Register in den Fremdsprachen. Insgesamt unterscheiden sich Bilinguale in ihrer Kompetenz in der schwächeren Sprache sehr. Ihrer Schwächen sind sich die meisten zumindest teilweise vor dem Studium bewusst. Als Faktoren, die eine höhere Kompetenz in der schwächeren Sprache – aber z. T. auch Defizite in beiden Sprachen gegenüber Monolingualen der jeweiligen Sprache – begünstigen, stellen sich die Bildung teilweise im Herkunftsland, der Besuch der Samstagsschule, der Gebrauch der Herkunftssprache durch beide Elternteile sowie ein hohes Prestige der Nichtumgebungssprache dar. Bei der OPOL-Methode können Bilinguale von dem Elternteil, der die Nichtumgebungssprache spricht, auch Fehler übernehmen. Im Schnitt fällt das Hörverständnis offensichtlich am besten aus, gefolgt vom Leseverständnis, Sprechen und Schreiben. Dabei fielen die Einschätzungen der Bilingualen und Lehrenden sehr ähnlich aus: sehr gut bis befriedigend vor dem Studium bzw. zu Beginn der Lehrveranstaltungen, sehr gut bis gut gegen Ende, wobei selbst eine sehr hohe Kompetenz nicht immer mit einer muttersprachlichen Kompetenz gleichzusetzen ist. Im Einzelfall kann die

Kompetenz Bilingualer in der schwächeren Sprache aber auch niedriger als die von Fremdsprachenlernern ausfallen bzw. es können große Unterschiede zwischen dem Sprechen und Hören bestehen. Hervorgehoben wurde die natürliche Aussprache (z. T. mit einem leichten Akzent), im Allgemeinen eine wesentlich höhere Sprechkompetenz als bei Fremdsprachenlernern, wenn auch manchmal mit einer ungewöhnlichen Wortfolge, sowie der große Wortschatz. Verbesserungen wurden v. a. beim Schreiben, aber auch beim Sprechen beobachtet, gefolgt vom Lesen. Dabei gehen die Fortschritte nicht nur auf das Studium an sich, sondern auch auf das Leben in einem zweisprachigen Land während des Studiums bzw. die Übung in der Freizeit und im Beruf zurück. In einem Fall kam es auch zu einer Verschlechterung der Sprachkompetenz durch den Wegzug und die fehlende Übung in der Nichtumgebungssprache. I. d. R. erhöht sich aber nicht nur die Sprachkompetenz, sondern es wachsen auch die Ansprüche. Behoben wurden Defizite v. a. in den Bereichen Grammatik, Lexik, Idiomatik, Register, Lesen und Schreiben, seltener auch Regionalismen, Kulturkompetenz und Sprechen. Von einer Verringerung der Defizite in der schwächeren Sprache wurde vornehmlich in Bezug auf Grammatik, Lexik und Idiomatik berichtet. Selten bestehen wohl Defizite genauso fort, v. a. was Idiomatik und Register betrifft. Inwieweit sich die Kompetenz Bilingualer in ihrer schwächeren Sprache während des Studiums erhöht, differiert abhängig von der Ausgangslage, von der Begabung und vom Fleiß.

Der Erwerb von Fremdsprachen stellt sich für die Mehrheit der befragten Bilingualen als leicht dar. Die meisten Bilingualen sehen zumindest z. T. einen Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Slavistik konnte allerdings nicht feststellen, dass Zweisprachige beim Fremdspracherwerb von bereits vorhandenen Kenntnissen profitieren. Ein Zusammenhang mit der Ähnlichkeit der beiden ungesteuert erworbenen Sprachen lässt sich in dieser Untersuchung im Gegensatz zu der Studie in Zeiter (2011) nicht erkennen. Faktoren, die einen Einfluss darauf haben können, wie leicht bzw. schwer der Fremdspracherwerb empfunden wird, umfassen anscheinend z. B. das Alter zu Erwerbsbeginn, die Motivation und Auslandsaufenthalte.

4.4.3.3 Kulturkompetenz

Bilinguale schätzen ihre Kompetenz in den Kulturen, mit denen sie aufgewachsen sind, häufig als sehr hoch bis hoch ein, insbesondere in der Kultur der Umgebungssprache. In der Herkunftskultur variiert die Kompetenz Bilingualer wohl stärker. Die Zweisprachigen seien sich der Unterschiede bewusst, verstünden diese und würden ihr Verhalten entsprechend anpassen. Lehren-

de sehen größere Unterschiede in der Kulturkompetenz Bilingualer. Bei desinteressierten Zweisprachigen sei diese niedriger als bei interessierten Monolingualen und in der Herkunftskultur z. T. schlechter als in der Mehrheitskultur. Bilinguale hätten sich mit beiden Kulturen früh auseinandergesetzt und sie verinnerlicht, seien aber in keiner Kultur richtig zu Hause. Neben der bikulturellen Erziehung hängt die Kompetenz in diesen Kulturen vermutlich auch mit Aufenthalt in den jeweiligen Ländern, der Arbeit mit diesen Kulturen, dem Elternhaus und der (Aus-)Bildung zusammen. Außerdem ist zwischen Sprache und Kultur zu unterscheiden. Schließlich werden viele Sprachen in mehreren Kulturen gesprochen.

Ihre Kompetenz in den Kulturen der (übrigen) Arbeitssprachen beschrieben Bilinguale häufig als hoch, teilweise jedoch schlechter als in den Kulturen, mit denen sie aufgewachsen sind. Sie sehen zumindest z. T. einen Zusammenhang mit dem bikulturellen Aufwachsen, aber auch mit der Arbeit in den entsprechenden Ländern bzw. für Unternehmen der jeweiligen Kultur, der Beziehung mit einer Person aus dem Kulturkreis, der Beschäftigung mit dieser Kultur, Auslandsaufenthalten und z. T. der Nähe einer Kultur zur Umgebungssprache, dem Studium, Schulunterricht sowie der Präsenz dieser Kultur (bzw. Sprache) im Alltag.

Für die Problematik der interkulturellen Kommunikation sind Bilinguale laut unserer Untersuchung (sehr) sensibilisiert. Dies sei nicht nur durch die bilinguale und bikulturelle Erziehung bedingt, sondern auch durch die Beschäftigung mit diesem Thema im Studium, durch Auslandsaufenthalte, das Leben in verschiedenen bzw. multikulturellen Ländern, den Besuch internationaler Schulen, den Kontakt mit Menschen aus verschiedenen Kulturen, Interesse am Thema und die translatorische Tätigkeit.

4.4.3.4 Sprachwechsel

Der Wechsel von einer Sprache in eine andere fällt Bilingualen offenbar leicht, insbesondere beim Wechsel von der schwächeren in die stärkere Sprache. Manche tun sich beim „Umschalten“ anscheinend leichter, andere schwerer als Monolinguale. Dabei ändert sich wohl häufig der Sprechrhythmus, die Sprechgeschwindigkeit, z. T. auch die Tonhöhe, die Gestik und/oder die Mimik.

4.4.3.5 Arbeitssprachen

Die stärkere Sprache wird laut unserer Untersuchung meist als A-Sprache, bei der es sich i. d. R. um die Umgebungssprache handelt, studiert. Auch balanciert Bilinguale entscheiden sich zumeist für die Umgebungssprache. Die Wahl der A-Sprache wird mit der Kompetenz in dieser Sprache, der (hauptsächlichen) Bildungssprache oder Umgebungssprache begründet oder damit, dass die Grundsprache nicht frei wählbar sei. Als B-Sprache studieren Bilinguale zumeist offenbar die schwächere Sprache (bei symmetrischer Zweisprachigkeit die Minderheitensprache) bzw. (mindestens) eine Fremdsprache, als C-Sprache(n) mindestens eine Fremdsprache, bei asymmetrisch Bilingualen gefolgt von keiner C-Sprache, seltener wird die schwächere Sprache als passive Arbeitssprache gewählt. Die Wahl der schwächeren Sprache (bzw. bei balanciert Bilingualen der anderen Sprache) als B-Sprache begründeten die befragten Bilingualen damit, mit dieser Sprache arbeiten zu wollen, über eine hohe Kompetenz in dieser Sprache zu verfügen bzw. diese Kenntnisse festigen zu wollen. Weiterhin wurden Interesse und die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt angegeben. Als C-Sprache wurde die schwächere Sprache gewählt bei Schwierigkeiten, sich formell auszudrücken, einem kleineren Wortschatz als in der Fremdsprache oder aber bei einer hohen Kompetenz in der schwächeren Sprache mit dem Ziel, diese nach dem Studium als zweite B-Sprache einzusetzen. Manche entschieden sich dagegen, eine C-Sprache zu studieren, weil sie keine Sprache so gut beherrschen würden wie die Sprachen, mit denen sie aufgewachsen sind. Bilinguale, die nicht beide Sprachen studieren, mit denen sie aufgewachsen sind, tun dies meist, weil die Minderheitensprache an ihrer Hochschule nicht angeboten wird oder sie diese Sprache nie systematisch gelernt haben. Gegebenenfalls sei ihnen zudem in der Studienfachberatung bzw. der Berufsberatung vom Studium dieser Sprache abgeraten worden. Andere Zweisprachige wollten mit den in der Schule gelernten Fremdsprachen arbeiten oder sahen keinen Markt für die Translation in Verbindung mit der Herkunftssprache. Wiederum andere konnten sich mit der Herkunftskultur nicht identifizieren, würden „nur“ eine regionale Variante der Nichtumgebungssprache beherrschen, ihre Kenntnisse in der nicht studierten Sprache als nicht ausreichend einstufen bzw. umgekehrt keinen Bedarf am Studium der Sprache sehen, weil sie diese bereits im Alltag und im Schulunterricht erworben haben.

Die am häufigsten genannte ausgeübte Tätigkeit unter den Absolventen war das Übersetzen, gefolgt vom Dolmetschen – wobei manche in beiden translatorischen Berufen arbeiten –, nicht-translatorische Berufe unter Nutzung sowohl von studierten als auch von nicht studierten Sprachen (insbesondere Unterrichten). Nur bei wenigen bestehe keine Verbindung zu Sprachen. Da-

bei habe sich bei fast der Hälfte der praktizierenden Translatoren die Arbeitssprache nach dem Studium geändert. Manche würden mit einer im Studium belegten Fremdsprache gar nicht mehr arbeiten. Insgesamt fällt eine (aktivere) Nutzung der schwächeren Sprache bzw. Minderheitensprache auf: ganz ohne Studium als Arbeitssprache oder als A-/B-Sprache anstatt einer B-/C-Sprache wie im Studium. Diese Änderungen seien zumeist dadurch bedingt, dass diese Kombination im Studium nicht möglich gewesen oder auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt sei.

4.4.3.6 Translationsleistung

Das Dolmetschen aus der schwächeren in die stärkere Sprache gelinge Bilingualen oft sehr gut bis gut und besser als umgekehrt. Nur wenige berichteten von Schwierigkeiten, wie inhaltlichen Fehlern und Interferenzen aus der Ausgangssprache. Auch in der umgekehrten Richtung würden sie meist gute, selten auch schlechte Leistungen erbringen, jedoch sei das Dolmetschen dann bereits mit mehr Schwierigkeiten verbunden, etwa beim Formulieren in der schwächeren Sprache.

Auch aus einer Fremdsprache in die stärkere Sprache würden Bilinguale meist gut dolmetschen. Die Herausforderung liege im Hörverständnis in der Fremdsprache und z. T. im seltenen Praktizieren dieser Sprachrichtung. Auch in der umgekehrten Richtung fiel die Bewertung gut aus, z. T. sogar besser, weil der Ausgangstext besser verstanden wird. Für die anderen Sprachrichtungen machten nur sehr wenige asymmetrisch Bilinguale Angaben, vermutlich weil in diesen Richtungen seltener gedolmetscht wird: So wurde das Dolmetschen zwischen zwei schwächeren Sprachen von zwei Dreisprachigen als sehr gut bis gut bewertet. Zum Dolmetschen aus einer Fremdsprache in die schwächere Sprache liegen unterschiedliche Bewertungen vor. In der umgekehrten Richtung bewertete eine Bilinguale ihre Leistung mit „teils-teils“, eine andere empfindet ihre Leistung beim Dolmetschen aus der Gebärdensprache in die stärkere Sprache als „nicht gut“.

Balanciert Bilinguale erbringen laut Eigeneinschätzung beim Dolmetschen aus einer Fremdsprache in die Umgebungssprache (sehr) gute (z. T. aber etwas schwächer als beim Dolmetschen aus der Nichtumgebungssprache in die Umgebungssprache), in der umgekehrten Richtung etwas schlechtere Leistungen. Lehrende beurteilten hier die Leistungen mit mittelmäßig für das Dolmetschen aus einer Fremdsprache in die Umgebungssprache. Beim Dolmetschen in der umgekehrten Richtung bewerteten sie unterschiedlich. Es ist jedoch anzumerken, dass die Lehrenden auch asymmetrisch Bilinguale in ihre Bewertung einbeziehen. Zum Dolmetschen

aus der Minderheitensprache in die Umgebungssprache liegen wieder nur wenige Einschätzungen vor, v. a. sehr gut bis gut. Kritisiert wurden Interferenzen und häufige Selbstkorrekturen. Auch zum Dolmetschen zwischen einer Fremdsprache und der Nichtumgebungssprache gibt es nur wenige Bewertungen. Zwei Bilinguale beurteilten ihre Leistung beim Dolmetschen in die Minderheitensprache als sehr gut bis mittelmäßig, laut einer Lehrenden³³ tun sich Zweisprachige beim Dolmetschen in dieser Richtung schwer, allerdings mit guten Lernerfolgen. In die Fremdsprache meinen Bilinguale gut zu dolmetschen, wenn auch nicht so gut wie zwischen der Minderheiten- und Umgebungssprache.

Beim Dolmetschen zwischen zwei „Muttersprachen“ wurden „falsche Freunde“ beklagt. Lehrenden zufolge dolmetschen Bilinguale unterschiedlich gut zwischen den Sprachen, mit denen sie aufgewachsen sind. Oft würden sie auf hohem Niveau anfangen, sich aber nicht so sehr verbessern wie Monolinguale. Irgendwann werde jedoch das inhaltliche Verständnis wichtiger und der Vorteil der Bilingualität nehme ab. Balanciert Bilinguale geben beim Dolmetschen aus einer Fremdsprache in eine der ungesteuert erworbenen Sprachen (sehr) gute Leistungen, in der umgekehrten Richtung aufgrund des geringeren Wortschatzes in der Fremdsprache etwas schlechtere Leistungen an. Auch von den Lehrenden wurde die Leistung (symmetrisch und asymmetrisch) Bilingualer beim Dolmetschen aus einer Fremdsprache in Sprachen, mit denen sie aufgewachsen sind, einmal als etwas schlechter beurteilt.

Die Dolmetschleistung sei stets auch abhängig vom Talent bzw. der allgemeinen Dolmetschfähigkeit. Die Bilingualität scheint das Dolmetschen einerseits beim Verstehen und Formulieren bzw. Paraphrasieren zu erleichtern, z. B. durch eine ausgeglichene, bessere und fließende Sprachbeherrschung, Automatismen in beiden Sprachen, eine höhere Selbstsicherheit, die Kulturkompetenz, die Beherrschung der Alltagssprache, der Aussprache und das schnelle „Umschalten“. Dabei sei v. a. das Dolmetschen zwischen der stärkeren und schwächeren Sprache sowie aus Fremdsprachen in die stärkere Sprache erleichtert. Andere Sprachrichtungen wurden seltener genannt, was allerdings auch daran liegen kann, dass sie seltener praktiziert werden. Manche hätten jedoch Schwierigkeiten beim Sprachwechsel, was sich auch auf das Dolmetschen auswirke. Als weitere erschwerende Faktoren wurden die z. T. mangelnde Sprachtrennung bzw. manchmal fehlende Automatismen in der Zielsprache, ein nicht vorhandenes Bewusstsein für Defizite in der schwächeren Sprache und Wortschatzlücken genannt. Bei akzentfreiem Sprechen würden sprachliche Fehler schwerer wiegen, es werde keine Sprache hervorragend beherrscht. Ein anderes Problem seien Interferenzen zwischen den beiden Arbeitsspra-

³³ Auch hier kann sich die Beurteilung der Lehrenden auch auf asymmetrisch Bilinguale beziehen.

chen, was allerdings auch auf Monolinguale zutrifft. Beim Übersetzen aus der schwächeren in die stärkere Sprache bewerteten Bilinguale ihre Leistung meist als sehr gut bis gut. Insbesondere das Formulieren falle ihnen leicht und es bleibe mehr Zeit zum Nachdenken. Manche geben sich nach Meinung der Lehrkräfte aber auch zu schnell zufrieden und müssen auf Interferenzen achten. In der umgekehrten Richtung gelinge das Übersetzen oft gut bis mittelmäßig und sei zeitaufwändiger. Die Schwierigkeiten lägen in den Bereichen Grammatik, Orthographie und Register, z. T. Interferenzen. Was die Lexik anbelangt, machten Dozenten unterschiedliche Erfahrungen. Aus einer Fremdsprache in die stärkere Sprache würden viele sehr gut übersetzen, z. T. sei der Rechercheaufwand geringer als in der schwächeren Sprache. In seltenen Fällen werden Schwierigkeiten z. B. darauf zurückgeführt, in der stärkeren Sprache zu wenig gelesen zu haben. In der umgekehrten Richtung wird mit durchschnittlich bis gut bewertet. Während manche das Übersetzen in die Fremdsprache aufgrund z. B. von Grammatik- und Registerfehlern als schwieriger empfinden, schätzen sich andere wegen des guten Verständnisses in der stärkeren Sprache deutlich besser ein. Zum Übersetzen in andere Richtungen durch asymmetrisch Bilinguale lagen wieder nur wenige Angaben vor: (sehr) gut für das Übersetzen zwischen zwei schwächeren Sprachen, sehr gut bis mittelmäßig für das Übersetzen aus einer Fremdsprache in die schwächere Sprache.

Zum Übersetzen durch balanciert Bilinguale wurden in den meisten Sprachrichtungen nur wenige Angaben gemacht. Das Übersetzen aus der Minderheiten- in die Umgebungssprache gelinge (recht) gut, wenn auch mit Interferenzen. In der umgekehrten Richtung seien die Ergebnisse ähnlich. Bilinguale hätten im Vergleich zu monolingualen Kommilitonen oft Formulierungsprobleme beim Übersetzen in die Umgebungssprache, seien jedoch besser beim Übersetzen in die umgekehrte Richtung. Dies liegt sicherlich daran, dass die Monolingualen meist Muttersprachler der Umgebungssprache, nicht der Minderheitensprache sind. Beim Übersetzen aus einer Fremdsprache in die Umgebungssprache schätzen Bilinguale ihre Leistung meist sehr gut bis gut ein, wenn auch mit einem erhöhten Schwierigkeitsgrad und niedrigerem Arbeitstempo als beim Übersetzen aus der Minderheitensprache. Den Lehrenden zufolge fällt die Leistung Bilingualer beim Übersetzen in dieser Richtung jedoch unterschiedlich aus. In der umgekehrten Richtung schätzten Bilinguale ihre Leistung bzw. das Übersetzen als gut bis schwierig ein. Die Angaben zum Übersetzen von einer Fremd- in die Minderheitensprache sind unterschiedlich. Zum Übersetzen durch balanciert Bilinguale, die in einer zweisprachigen oder fremdsprachigen Umgebung leben, bzw. ohne Angabe der Umgebungssprache wurden auch nur wenige Angaben gemacht. Dabei falle das Übersetzen zwischen den beiden ungesteuert erworbenen Sprachen den Bilingualen zufolge sehr gut bis mittelmäßig aus. Auch Lehrende machten unterschiedliche

Beobachtungen, welche sich jedoch auch auf asymmetrisch Bilinguale erstrecken. Das Übersetzen aus einer Fremd- in eine Muttersprache wurde unterschiedlich bewertet, in der umgekehrten Richtung mit gut bis „nicht exzellent“.

Die Übersetzungsleistung scheint auch von der Komplexität der Texte und den Registern abzuhängen.

Insgesamt fällt auf, dass Bilinguale, die der zweiten Sprache ab einem Alter von etwa acht Jahren ausgesetzt waren, ihre Translationsleistungen, insbesondere beim Dolmetschen, etwas schlechter einschätzen als simultan oder früh Bilinguale. Angesichts der z. T. niedrigen Probandenzahlen in der Gruppe der spät Bilingualen sollen jedoch keine voreiligen Schlussfolgerungen abgeleitet werden.

Ein Zusammenhang zwischen der Translationsleistung und dem Aufwachsen mit älteren Geschwistern lässt sich anhand unserer Untersuchung beim Übersetzen nicht erkennen. Auch beim Dolmetschen fielen die Unterschiede sehr gering aus.

Wurde ein Zusammenhang zwischen der Zweisprachigkeit und dem Übersetzen gesehen, dann, dass sie v.a. das Übersetzen zwischen der schwächeren und stärkeren Sprache sowie aus einer Fremdsprache in die stärkere Sprache erleichtere. Sie bringe Vorteile beim Verständnis und der Wiedergabe (einschließlich Paraphrasieren), der Idiomatik, Lexik, Grammatik und interkulturellen Kompetenz. Manchen falle aber auch umgekehrt das Übersetzen aus der stärkeren in die schwächere Sprache schwer. Das Abstrahieren sei problematisch, man müsse genauer sein als beim Dolmetschen. Einige Probanden beklagten, beim Übersetzen in die Umgebungssprache in der Bewertung im Vergleich zu Monolingualen benachteiligt zu sein. Was manchen Lehrenden zufolge das Übersetzen erleichtert, sehen andere Lehrende als Schwierigkeit. Die Bilingualität erschwere das Übersetzen, da oft keine Sprache perfekt beherrscht werde. Berichtet wurde von Schwierigkeiten Bilingualer beim Formulieren in der Zielsprache, in den Bereichen Register und Idiomatik, beim Verständnis im Fall von Defekten oder regionaler Varianz im Ausgangstext. Bilinguale könnten die ungesteuert erworbenen Sprachen nicht immer aufeinander beziehen, würden Interferenzen aufweisen sowie lexikalische Unsicherheiten (oft themengebundene Lexik), kleinere grammatische Probleme oder sprachliche Ungenauigkeiten.

4.4.3.7 Erfolg als Translator

Das Studium hätten Bilinguale meist erfolgreich bis sehr erfolgreich absolviert, wenige durchschnittlich, sehr selten wurde von Schwierigkeiten und einer längeren Studiendauer bzw. Studi-

enabbrüchen berichtet aufgrund der Frustration, beide Sprachen nicht trennen zu können. Teilweise variere der Erfolg abhängig von den einzelnen Sprachen oder der Fachrichtung. Auch die meisten bilingualen Übersetzer im Bekanntenkreis der Lehrenden seien (sehr) erfolgreich, wenn auch nur teilweise in der „natürlichen“ Sprachkombination. Dies könnte aber auch damit zusammenhängen, dass Absolventen mit einem weniger guten Studienabschluss sich unter anderem genau deshalb beruflich umorientieren, wobei solch eine Umorientierung auch mit anderen Faktoren zusammenhängen kann, wie der Arbeitsmarktsituation oder nicht familienfreundlichen Arbeitsbedingungen. Weitere Erfolgsfaktoren neben der Bilingualität seien logisches Denken, (Sprach-)Begabung, Intelligenz, eine hohe Konzentrationsfähigkeit und Selbstbewusstsein, Ehrgeiz, Bikulturalität, die Fähigkeit zur Translation sowie für den Beruf zusätzlich Networking und Auslandsaufenthalte. Die Mehrheit der bilingualen Dolmetscher im Bekanntenkreis der Lehrenden sei sehr bis durchschnittlich erfolgreich, jedoch erneut nicht immer in den Sprachen, mit denen sie aufgewachsen sind. Auch hier scheint zumindest z. T. eine Verbindung zur Zweisprachigkeit zu bestehen. Eine Einschätzung des Erfolgs als Übersetzer werde aber erschwert, weil Angestellte oft auch andere Tätigkeiten wahrnehmen. Außerdem müsse zwischen Erfolg und guten Leistungen unterschieden werden. Der Erfolg liege eher darin, dass Bilinguale als Muttersprachler der Nichtumgebungssprache wahrgenommen und dadurch mehr Aufträge erhalten würden.

4.4.3.8 Zur Eignung Bilingualer als Translatoren

Sowohl die Mehrheit der Bilingualen als auch der Lehrenden stimmt nicht zu, dass Bilinguale als Translatoren ungeeignet seien, auch wenn die Sprachen nicht im Vergleich gelernt wurden. Dabei verweisen manche auf gute bilinguale Kommilitonen bzw. Kollegen. Zweisprachige besäßen eine hohe Kulturkompetenz, meist eine höhere Kompetenz in Grammatik und Phonologie, würden sich in den Sprachen sicher fühlen, verschiedene Akzente verstehen, schnell „umschalten“, den Ausgangstext tiefer verstehen – dafür aber mehr an der Outputkontrolle arbeiten müssen –, sich v.a. beim Dolmetschen durch weniger Interferenzen auszeichnen. Dabei sei das zweisprachige Aufwachsen allein jedoch nicht ausreichend. Benötigt werde auch Sprachtalent, Fleiß, die Ausbildung, ein Bewusstsein für die eigenen Schwächen – Monolinguale hätten andere –, Neugier, Motivation und die allgemeine Translationsfähigkeit. Sprachkompetenz sei ein Mehrwert, aber auch das fachliche Verständnis werde immer wichtiger. Bilinguale unterscheiden sich in ihrer Sprachkompetenz, welche sich im Laufe der Zeit auch ändern kann. Bei nicht

sehr gründlichen Sprachkenntnissen könnten sie sich dennoch leichter spontan ausdrücken, wodurch sie als Dolmetscher besser geeignet seien als als Übersetzer. Bilinguale seien aber auch für das Übersetzen geeignet. Sie würden den Inhalt besser verstehen als Monolinguale. Dennoch sei das Übersetzen mit einem höheren Aufwand verbunden, da schriftliche Fehler mehr ins Gewicht fallen. Wenige Befragte sehen eine fehlende Eignung Bilingualer bei besonders anspruchsvollen Übersetzungen, wie bei der Übersetzung von Belletristik oder von Marketingtexten. Bilinguale würden sich häufig schnell zufriedengeben. An Probleme müsste anders herangegangen werden als bei Einsprachigen, worauf die Dozenten vorbereitet sein müssten. Auch das Curriculum der translatorischen Studiengänge müsste Bilinguale stärker berücksichtigen, etwa durch gezielten Herkunftssprachenunterricht im Rahmen des Translationsstudiums. Problematisch sei jedoch, wenn sich Bilinguale nur aufgrund der Kenntnis von zwei Sprachen für ein Translationsstudium entscheiden. Schließlich sind für translatorische Berufe auch andere Kompetenzen erforderlich bzw. wichtiger, etwa die Kompetenz zum Erstellen kohärenter Texte. Pauschale Aussagen zur Eignung Bilingualer als Translatoren werden abgelehnt. Entscheidend seien die Sprachmittlungsfähigkeiten. Außerdem ist die Gruppe der Bilingualen – ebenso wie die der Monolingualen – heterogen. Diejenigen, denen klar ist, dass sie an ihren Schwächen arbeiten müssen, würden im Gegensatz zu denen, die sich auf ihrer Zweisprachigkeit ausruhen, gute Translatoren werden. Grundlegend hätten Bilinguale weder entscheidende Vor- noch Nachteile bei der translatorischen Tätigkeit, da Letztere meist mehrere Sprachen umfasst, die Bilinguale ebenso erlernen müssen wie Monolinguale. Ob jemand besser als Dolmetscher oder Übersetzer geeignet sei, hängt auch vom Persönlichkeitstyp ab.

4.4.4 Grenzen der Untersuchung und Ausblick

Insgesamt stehen die befragten Bilingualen der Eignung Bilingualer als Dolmetscher und Übersetzer offener gegenüber als Lehrende. Dies ließe sich einerseits dadurch erklären, dass sich Erstere ihrer Defizite nicht (ausreichend) bewusst sind oder sich aus ihren Angaben einen gewissen Nutzen, etwa mehr Anerkennung versprechen (vgl. dazu die Theorie zum Befragtenverhalten als rationales Handeln nach Esser 1985:289ff.³⁴). Allerdings berichteten viele Bilinguale auch von eigenen Defiziten, v. a. in der schwächeren Sprache. Essers Theorie über das Befragtenverhalten als rationales Handeln könnte jedoch ebenfalls mit der im Vergleich zu Bilingualen

³⁴ Demnach ist die gegebene Antwort auch vom Nutzen abhängig, den sich der Befragte von den gegebenen Antworten verspricht, bzw. von den befürchteten Konsequenzen.

skeptischeren Haltung von Lehrenden im Zusammenhang stehen. Schließlich sind die meisten von ihnen vermutlich einsprachig aufgewachsen und arbeiten z. T. auch (nebenberuflich) als Translatoren.

Die Fragebögen sowie die Fragenkataloge enthalten auch Retrospektivfragen. Das rückwirkende Beurteilen kann oft verzerrt sein. Denn hierfür muss eine Erinnerungsleistung vollbracht werden, doch Informationen sind im Gedächtnis häufig nur unscharf gespeichert (vgl. auch Diekmann 2010⁴:445). Abhängig von den zuvor gestellten Fragen und vorgegebenen Antwortmöglichkeiten kann die Informationsverarbeitung in eine bestimmte Richtung gelenkt werden (Schwarz/Hippler/Strack 1988). Lehrende mit weniger Berufserfahrung hatten mit dem Ausfüllen des Fragebogens offensichtlich weniger Schwierigkeiten, da sie in ihrer kürzeren Lehrerfahrung i. d. R. weniger bilinguale Studierende kennengelernt hatten, die sie bei der Beantwortung integrieren wollten, und sich an diese noch besser erinnerten. Lehrende mit einer längeren Berufserfahrung taten sich diesbezüglich schwerer.

Selbst für einige Bilinguale kann sich das Festhalten der eigenen Erfahrung in einem (standardisierten) Fragebogen als schwierig herausstellen, da es sich um keine homogene Gruppe handelt.

Auch mussten Lehrende Verbesserungen ggf. innerhalb eines Semesters beurteilen, was schwieriger sein kann, als z. B. Entwicklungen über das gesamte Studium einzuschätzen. Zudem wurden Bilinguale nicht immer als solche erkannt, z. B. beim Studium einer Fremdsprache (vgl. unter anderem die zusätzlichen Auskünfte von L2 in Anhang G). Obgleich Fremdauskünfte oft weniger zuverlässig sind als Selbstauskünfte, stellen die Beobachtungen der Lehrenden in diesem Fall eine wichtige Ergänzung zu der Selbsteinschätzung der Bilingualen dar. Aber auch bei Selbstauskünften können weder Über- noch Unterschätzungen ausgeschlossen werden. So schätzt sich ein Befragter, der für verschiedene US-Präsidenten, Margret Thatcher, Indira Ghandi sowie für die UNO gedolmetscht und in seiner schwächeren Sprache Texte von Muttersprachlern korrigiert habe, oft gerade einmal als „gut“ ein. Ein anderer Befragter äußerte explizit die Schwierigkeit, seine eigenen Leistungen einzuschätzen.

Schließlich ist zu bedenken, dass Befragungen in anderen Kulturen eventuell zu anderen Ergebnissen führen können. So kann es sein, dass Länder mit einem höheren Anteil an Zweisprachigen der Bilingualität offener gegenüberstehen. Außerdem hat in manchen Kulturen Höflichkeit einen höheren Stellenwert als die Norm, Fragen wahrheitsgemäß zu beantworten. In einigen Kulturen sind „Nein“-Antworten verpönt (vgl. Diekmann 2010⁴:441).

Bei einer Online-Befragung über einen Link wäre durch die höhere Anonymität wahrscheinlich eine höhere Teilnehmerzahl möglich gewesen. Allerdings wären dann Nachfragen nicht möglich.

Eine Befragung hat sich für die Zwecke der Arbeit als praktikabel erwiesen, aber für die Zukunft sollte man auch erwägen, Translationsleistungen und -kompetenzen in experimentellen Untersuchungen oder durch Auswertung von Prüfungsarbeiten in ausgewählten Sprachkombinationen zu prüfen, eventuell unter Einschluss einer monolingualen Kontrollgruppe. Alternativ könnten (zusätzlich) Prüfungsnoten verglichen werden. Dabei sollten Faktoren wie die Prüfer oder der Prüfungstext nicht außer Acht gelassen werden.

4.4.5 Vorläufige Ergebnisse

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung deutet nicht darauf hin, dass Bilinguale grundsätzlich als Translatoren ungeeignet seien. Der Sachverhalt sollte vielmehr differenziert betrachtet werden. Angesichts des gewählten Stichprobenverfahrens und der Zahl der Befragten soll kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben, sondern vorläufige Tendenzen herausgestellt werden, welche weiterer Verifizierung durch zukünftige Untersuchungen bedürfen. Abschließend folgen die Antworten auf die eingangs aufgestellten Arbeitshypothesen, von denen AH 1 bis 4 sowie 6 bis 8 durch die Untersuchung vorläufig bestätigt wurden. Für AH 5 und AH 9 gilt dies in eingeschränkter Form:

1. Die Zweisprachigkeit wirkt sich nicht negativ auf die Eignung als Dolmetscher aus.
2. Die Zweisprachigkeit wirkt sich nicht negativ auf die Eignung als Übersetzer aus.
3. Die stärkere Sprache bilingualer Personen eignet sich als A-Sprache.
4. Die Beherrschung der schwächeren Sprache variiert zwischen den Bilingualen stark. In Abhängigkeit von der erworbenen Kompetenz in der schwächeren Sprache eignet sich diese als B- oder C-Sprache.
5. Bilinguale erwerben leicht Fremdsprachen.
6. Bikulturelle haben eine hohe Kulturkompetenz.
7. Bilingualen fällt der Sprachwechsel leicht.
8. Die schwächere Sprache eignet sich bei Bilingualen eher zum Dolmetschen als zum Übersetzen.
9. Beim Sprachwechsel ändern Bilinguale auch parasprachliche Elemente, wie den Sprechrhythmus und die Sprechgeschwindigkeit.

5 Fazit

Die Bilingualismusforschung ist Gegenstand verschiedener Disziplinen, wie der Sprachwissenschaft, Psychologie, Medizin, Bio- und Sozialwissenschaften. Zweisprachigkeit ist zwar vermutlich weit verbreitet, nichtsdestotrotz wird sie oft als Sonderfall betrachtet. Angesichts der unterschiedlichen Definitionen, Methoden und Konzepte von Bilingualität sind die Ergebnisse der Zweisprachigkeitsforschung teilweise sehr widersprüchlich.

In dieser Arbeit wurde die Eignung von Personen zum Dolmetschen und Übersetzen untersucht, die spätestens ab einem Alter von zwölf Jahren mit mindestens zwei Sprachen aufgewachsen sind, und zwar, bspw. weil ihre Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben oder die Bilingualen selbst in der Kindheit oder frühen Jugend in ein anderes Land gezogen sind. Dazu wurden im Wesentlichen Befragungen von Studenten und Absolventen translatorischer Studiengänge einerseits und von Lehrenden von Dolmetsch- bzw. Übersetzungskursen andererseits durchgeführt.

Bilinguale sind häufig weder *ambilingual* – sie beherrschen also i. d. R. nicht beide Sprachen perfekt – noch doppelt halbsprachig. Wie gut Bilinguale die Sprachen, mit denen sie aufgewachsen sind, beherrschen, variiert z. T. sehr. Begünstigt wird der erfolgreiche Erwerb beider Sprachen z. B. durch Sprachtrennung, einen qualitativ und quantitativ hochwertigen Input, Motivation, Auslandsaufenthalte, ein positives soziales Prestige der Sprachen sowie emotionale Zuwendung.

Die meisten Bilingualen beherrschen eine Sprache besser als die andere. Eine Asymmetrie wird vermutlich begünstigt, wenn nur eine Sprache zusätzlich gesteuert erworben wird. Außerdem wird eine ausgeglichene Beherrschung beider Sprachen nach unseren Analysen erschwert, wenn mit demselben Elternteil mehr als eine Sprache verwendet wird, v. a. jedoch, wenn diese Sprache im Laufe des Lebens wechselt. Dabei ist die stärkere Sprache meist die Bildungs- und Umgebungssprache. Diese kann sich infolge von Migration ändern. Die stärkere bzw. schwächere Sprache können auch themengebunden sein. Die stärkere Sprache wird offenbar i. d. R. so gut beherrscht wie die Muttersprache von vergleichbaren Monolingualen, wobei diese Kompetenz auch bei Letzteren niedrig ausfallen kann. In der schwächeren Sprache stellen sich vor dem Studium Defizite v. a. in den Bereichen Wortschatz, Idiomatik, Grammatik, Register und in der schriftlichen Sprachbeherrschung sowie in Form von Interferenzen dar. Diese Schwierigkeiten treten jedoch z. T. auch bei Monolingualen (in der jeweiligen Fremdsprache) auf. Positiv auf die Kompetenz in der schwächeren Sprache – jedoch z. T. verbunden mit Nachteilen für die stärkere Sprache – wirken sich die Bildung zeitweise im Herkunftsland, der Besuch der

Samstagsschule, die Nutzung der Herkunftssprache durch beide Elternteile sowie das Prestige dieser Sprache aus. Die OPOL-Methode, nach der jeder Elternteil eine andere Sprache mit dem Kind spricht, kann die Gefahr bergen, dass von dem Elternteil, der die Nichtumgebungssprache spricht, auch Fehler erlernt werden. In der Beherrschung der schwächeren Sprache unterscheiden sich Bilinguale sehr. Meist sind sich Bilinguale ihrer Schwächen zumindest teilweise schon vor dem Studium bewusst. Abhängig unter anderem von der Ausgangslage, der Begabung und vom Fleiß werden viele Defizite im Laufe des Studiums, durch die Übung in Freizeit oder Beruf oder durch Migration in ein Land dieser Sprache verbessert oder behoben, insbesondere in den produktiven Kompetenzen Schreiben, aber auch Sprechen. Die Stärken Bilingualer liegen auch nach unseren Untersuchungen eher in der mündlichen Kommunikation.

Balanciert Bilinguale können beide Sprachen so gut beherrschen wie vergleichbare Monolinguale, – wobei manche diese Sprachbeherrschung erst im Translationsstudium oder nach einer Migration im Erwachsenenalter erlangen –, oder aber in beiden Sprachen Defizite aufweisen, z. B. in den Bereichen Register, Grammatik, Idiomatik, Interferenzen, z. T. auch Lexik. Zu bedenken ist jedoch, dass Monolinguale ebenfalls in ihrer Muttersprache Lücken haben können. Die meisten Bilingualen tun sich mit dem Erwerb von Fremdsprachen nach eigenen Angaben leicht. Dies liege aber nicht nur an der Zweisprachigkeit, sondern hänge auch mit dem Erwerbseinstiegsalter, der Motivation und Auslandsaufenthalt zusammen.

Durch das Aufwachsen mit (mindestens) zwei Kulturen werden Zweisprachige bikulturell und entwickeln eine eigene interkulturelle Kompetenz. Schon früh erkennen sie Unterschiede zwischen Kulturen und reflektieren darüber. Bilinguale verfügen nach unseren Erkenntnissen oft über eine hohe bis sehr hohe Kulturkompetenz. Die Mehrheitskultur kennen sie meist besser als die Herkunftskultur. Sie seien sich der Unterschiede bewusst und würden ihr Verhalten entsprechend anpassen. Die Kompetenz in den Kulturen der (anderen) Arbeitssprachen ist wohl oft hoch, manchmal aber auch niedriger als in den Kulturen, mit denen die Bilingualen aufgewachsen sind. Für die Problematik der interkulturellen Kommunikation sind Bilinguale (sehr) sensibilisiert. Weitere Faktoren neben der bikulturellen Erziehung sind Interesse, Aufenthalte in den jeweiligen Ländern, die Arbeit mit diesen Kulturen und die (Aus-)Bildung, die Beschäftigung mit den Kulturen bzw. mit interkultureller Kommunikation unter anderem im Schulunterricht und Studium, die translatorische Tätigkeit etc.

Der Wechsel von einer Sprache in eine andere stellt sich für Bilinguale zumeist als leicht dar, v. a. von der schwächeren in die stärkere Sprache. Beim Wechsel von einer Sprache in eine andere ändern viele Bilinguale auch parasprachliche Elemente, insbesondere im Hinblick auf

den Sprechrhythmus und die Sprechgeschwindigkeit, seltener auch die Tonhöhe, die Gestik und die Mimik.

Interessant ist, dass sich bei fast jedem zweiten praktizierenden Translator in unserer Befragung von Bilingualen eine Änderung in den Arbeitssprachen ergeben hat. Z. T. nutzen die Befragten bestimmte studierte Sprachen im Berufsleben nicht mehr. Auffällig ist die Nutzung einer im Studium nicht belegten Minderheitensprache als Arbeitssprache bzw. eine Nutzung dieser Sprache als aktive B-Sprache anstelle einer C-Sprache wie im Studium bzw. als die am besten beherrschte A-Sprache anstelle einer B-Sprache. Zu solchen Änderungen komme es, weil die sich im Berufsleben ergebende Sprachkombination im Studium so nicht möglich gewesen sei oder aber durch die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt.

Am besten fallen bei asymmetrischer Zweisprachigkeit nach unseren Erkenntnissen die Leistungen im Dolmetschen und Übersetzen aus der schwächeren in die stärkere Sprache aus. Auch umgekehrt würden viele gut dolmetschen und gut bis mittelmäßig übersetzen, allerdings bereits mit mehr Schwierigkeiten beim Formulieren und mit Interferenzen, was beim Übersetzen mit einem erhöhten Zeitaufwand einhergeht. Die Leistung beim Dolmetschen und Übersetzen zwischen einer Fremdsprache und der stärkeren Sprache scheint ebenfalls meist gut zu sein. Für manche sei der Rechercheaufwand beim Übersetzen aus der Fremdsprache in die stärkere Sprache geringer als beim Übersetzen aus der stärkeren in die schwächere Sprache. Daher eignet sich die stärkere Sprache vermutlich als A-Sprache, die schwächere Sprache je nach erworbener Kompetenz als B- oder C-Sprache. In Verbindung mit der schwächeren Sprache bietet sich das Dolmetschen häufig eher an als das Übersetzen, wobei dies allerdings auch mit der Persönlichkeit zusammenhängt.

Bei balanciert Zweisprachigen stellt sich die Leistung bei der Translation zwischen den beiden Sprachen, mit denen die Bilingualen aufgewachsen sind, oft als gut dar, auch wenn es zu Interferenzen kommen kann. Letztere können allerdings auch bei Monolingualen beobachtet werden. Die Translation aus einer Fremdsprache in die Umgebungssprache falle bei balanciert Zweisprachigen meist gut bis sehr gut, in der umgekehrten Richtung etwas schlechter aus.

Die Bilingualität erleichtert also offenbar einerseits das Dolmetschen, etwa durch eine ausgeglichene und fließende Sprachbeherrschung, eine höhere Selbstsicherheit, die Aussprache und das schnelle „Umschalten“. Auch beim Übersetzen unterstützt die Zweisprachigkeit nach unseren Untersuchungen das Verständnis und die Wiedergabe. Können Bilinguale beide Sprachen nicht trennen, haben sie Wortschatzlücken und sind sie sich der eigenen Schwächen nicht bewusst, erschwert dies das Dolmetschen. Beim Übersetzen kommt die Gefahr hinzu, sich zu schnell mit einer Lösung zufrieden zu geben. Dabei hängen die Translationsleistung und der

berufliche Erfolg nicht nur mit der Zweisprachigkeit zusammen, sondern z. B. auch mit dem (Sprach-)Talent, dem logischen Denkvermögen, der Konzentrationsfähigkeit, dem Ehrgeiz, der allgemeinen Translationsfähigkeit, der Komplexität der Texte, Networking und den Registern zusammen oder damit, wieviel Bilinguale lesen.

Die Eignung Bilingualer als Translatoren ist differenziert zu betrachten. Schließlich handelt es sich um eine heterogene Gruppe. Die Untersuchung hat nicht gezeigt, dass Zweisprachige ungeeignet sind. Problematisch ist, wenn sich Bilinguale ausschließlich aufgrund der Kenntnis von zwei Sprachen für ein Translationsstudium entscheiden. Die Eignung als Dolmetscher oder Übersetzer hängt aber nicht nur mit der Zweisprachigkeit und Bikulturalität sowie den daraus erlangten Kompetenzen zusammen, sondern z. B. auch mit Fleiß, Sprachmittlungsfähigkeiten, der Ausbildung, einem Bewusstsein für die eigenen Schwächen, Neugier, Motivation oder der Fähigkeit zum Erstellen kohärenter Texte. Weitere für die translatorische Tätigkeit erforderliche Eigenschaften neben der Sprach- und Kulturkompetenz sind z. B. Sach- und Sprachwissen, Recherchierfreudigkeit, die Fähigkeit, sich eigenständig in neue Fachgebiete einzuarbeiten, Teamfähigkeit und professionelles Verhalten. Eine unterschiedliche Herangehensweise an die z. T. verschiedenen Schwierigkeiten von Ein- und Zweisprachigen sollten auch durch das Curriculum und von Dozenten berücksichtigt werden. Eine Möglichkeit könnte Herkunftssprachenunterricht im Rahmen des Dolmetsch- bzw. Übersetzungsstudiums darstellen.

Aufgrund der Anzahl der Befragten sowie der gewählten Stichprobe und Erhebungsmethode werden keine repräsentativen Ergebnisse, sondern vorläufige Tendenzen abgeleitet. In Befragungen können Antworten auch mit dem Nutzen oder den Folgen zusammenhängen, die die Befragten mit ihren Aussagen verbinden. Dies kann sowohl für die Bilingualen als auch für die als Dolmetscher bzw. Übersetzer praktizierenden Lehrenden gelten.

Außerdem kann es beim rückwirkenden Beurteilen zu Verzerrungen kommen, da Informationen im Gedächtnis oft nur unscharf gespeichert werden. Auch kann die Informationsverarbeitung durch die (zuvor) gestellten Fragen und vorgegebenen Antwortoptionen in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Die Lehrenden (und die wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Slavistik) beschränken sich auf die Bilingualen, von denen sie wissen, dass diese zweisprachig aufgewachsen sind und die ihnen in Erinnerung geblieben sind bzw. die sie zum Zeitpunkt der Befragung unterrichtet haben. Dies kann mit einem hohen Informationsverlust verbunden sein. Dennoch bildet die Fremdeinschätzung eine wichtige Ergänzung zur Selbsteinschätzung der Bilingualen, bei der die Gefahr der Über- oder Unterschätzung besteht.

Manche ehemaligen Studierenden waren Lehrenden nicht immer als solche bekannt. Dies weist darauf hin, dass Bilinguale zumindest beim Studium einer Fremdsprache wohl nicht besonders von einsprachigen Kommilitonen zu unterscheiden sind.

Schließlich können Befragungen in anderen Kulturen womöglich andere Resultate hervorbringen. Eventuell wird der Zweisprachigkeit in Ländern mit einem höheren Anteil an Bilingualen offener begegnet. In anderen Kulturen wird bspw. der Höflichkeit ein höherer Wert beigemessen als der wahrheitsgemäßen Beantwortung von Fragen.

Die aus dieser Studie abgeleiteten Tendenzen bedürfen weiterer Verifizierung durch zukünftige Studien, z. B. durch die Untersuchung zur Kompetenz Bilingualer in den Sprachen und Kulturen, mit denen sie aufgewachsen sind, aber auch in weiteren Sprachen und Kulturen. So könnte z. B. auch in Bezug auf die Änderung parasprachlicher Elemente (mehr) nach bestimmten Sprachen, Sprachkategorien (institutionell und außerinstitutionell erworbene Sprachen etc.) differenziert werden. Eine weitere Möglichkeit stellt die Analyse von Dolmetschaufnahmen und Übersetzungen Bilingualer in verschiedenen Sprachkombinationen und -richtungen dar, bspw. in experimentellen Studien und eventuell unter Einbeziehung einer monolingualen Vergleichsgruppe. Dabei könnte auch stärker zwischen Bilingualen selbst differenziert werden, z. B. in Abhängigkeit vom Alter zum Erwerbsbeginn der zweiten Sprache. Außerdem könnten Tests vor dem Translationsstudium durchgeführt werden, die sich z. B. an Eignungsprüfungen für translatorische Studiengänge orientieren. Soweit möglich, stellt auch der Vergleich von Prüfungsnoten eine Option dar, wobei Faktoren wie die Prüfer und der Prüfungstext zu berücksichtigen sind. So könnte untersucht werden, wie Bilinguale in verschiedenen Sprachrichtungen im Vergleich zum Durchschnitt abgeschnitten haben. Im Falle weiterer Befragungen wäre die Online-Durchführung denkbar, um einen höheren Grad an Anonymität und damit vermutlich mehr Personen zu erreichen. Allerdings wird dann keine Möglichkeit bestehen, bei Unklarheiten nachzufragen. Manche dieser Vorschläge können nur sprachspezifisch im Rahmen umfangreicherer Untersuchungen umgesetzt werden. Zum Aufzeigen vorläufiger Tendenzen hat sich eine Befragung nach unserer Einschätzung aber durchaus als praktikabel erwiesen.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar / Breidbach, Stephan (2000) (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht 7. Frankfurt am Main/Berlin u. a.: Lang.
- Albrecht, Jörn (2005): *Übersetzung und Linguistik*. Grundlagen der Übersetzungsforschung 2. Tübingen: Narr.
- Altarriba, Jeanette / Heredia, Roberto R. (2008): „Introduction.“ Altarriba, Jeanette / Heredia, Roberto R. (2008) (Hrsg.): *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*. New York/London: Erlbaum, 3-11.
- Alves, Fabio / Pagano, Adriana / Silva, Igor (2009): „A New Window on Orientation in the Translation Process: Mapping Translators' Metacognitive Activity through the Combined Use of Eye-Tracking Data and Retrospective Protocols.“ *1st International Research Workshop „Methodology in Translation Process Research“, University of Graz (Austria), April 6-8, 2009. Abstracts*. <http://gams.uni-graz.at/fedora/get/o:tco-113-8/bdef:PDF/get> [07.02.2019]
- Amman, Margret (1995): *Kommunikation und Kultur: Dolmetschen und Übersetzen heute: eine Einführung für Studierende*. Translatorisches Handeln Wissenschaft 1. Frankfurt (Main): IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Anderson, John A. E. / Chung-Fat-Yim, Ashley / Belland, Buddhika / Luk, Gigi / Bialystok, Ellen (2018): „Language and Cognitive Control Networks in Bilinguals and Monolinguals.“ *Neuropsychologia* 117: 352-363.
- Anstatt, Tanja (2008): „Aspect and Tense in Storytelling by Russian, German and Bilingual Children.“ *Russian Linguistics* 32 (1): 1-26.
- Antons, Gerd (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Appel, René / Muysken, Pieter (1987): *Language Contact and Bilingualism*. London u. a.: Edward Arnold.
- Aregall, Silvia / Morató, Cristina (2005): „„Es mío, és meu o això es mío“: Code-Switching among Two to Three-Year Old Children's Classroom.“ Rodríguez-Yáñez, Xoán Paulo / Lorenzo Suárez, Anxo M. / Ramallo, Fernando / Varro, Gabrielle / Vila i Moreno, F. Xavier / Huguet Canalis, Ángel (2005) (Hrsg.): *Bilingualism and Education: From the Family to the School*. München: Lincom Europa, 137-144.
- Arntz, Reiner / Barczaitis, Rainer (1998): „Fachübersetzer Ausbildung und Fachübersetzerdidaktik.“ Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (1998) (Hrsg.): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 998-1003.
- Arsenian, Seth (1939): *Bilingualism and Mental Development. A Study of the Intelligence and the Social Background of Bilingual Children in New York City*. New York: Bureau of

Publications, Teachers College, Columbia University. <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-002A-491E-2> [21.02.2020]

Au, Terry Kit-fong / Knightly, Leah M. / Jun, Sun-Ah / Oh, Janet S. (2002): „Overhearing a Language During Childhood.“ *Psychological Science* 13 (3): 238-243.

Auswärtiges Amt (2009): http://www.auswaertiges-amt.de/DE/AAmt/Dienste/Aktuell/090724-Sprachendienst-Portrait_node.html [05.06.2016]

Ayaz Özbag, Derya (2014): *Bilingualismus in der multikulturellen Gesellschaft: Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb in Zeiten der Globalisierung*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Backus, Ad / Dorleijn (2009): „Loan translations versus code-switching.“ Bullock, Barbara E. / Toribio, Almeida Jacqueline (2009) (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 75-93.

Baetens Beardsmore, Hugo (1982): *Bilingualism: Basic Principles*. Multilingual Matters 1. Clevedon: Tieto.

Baker, Colin (1995): *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Bilingual Education and Bilingualism 5. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters.

Baker, Colin (2006⁴): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.

Baker, Colin (2007³): *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Parents and Teachers' Guides 9. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.

Baker, Colin / Jones, Sylvia Prys (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Philadelphia u. a.: Multilingual Matters.

Balsamo, Lyn M. et al. (2002): „A Functional Magnetic Resonance Imaging Study of Left Hemisphere Language Dominance in Children.“ *Archives of Neurology* 59 (7): 1168-1174. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12117366> [07.02.2019]

Barczaitis, Rainer (2002): „Kompetenz der Übersetzerischen Textproduktion.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 174-183.

Barron-Hauwaert, Suzanne (2011): *Bilingual Siblings: Language Use in Families*. Parents' and Teachers' Guides: 12. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Barthel, Manfred (1982): *Die Jesuiten: Legende und Wahrheit der Gesellschaft Jesu; gestern – heute – morgen*. Düsseldorf: Econ.

Bassnett, Susan (2014): *Translation*. London/New York: Routledge.

Baur, Rupprecht S. / Meder, Gregor (1992): „Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern.“ Baur, Rupprecht S. / Meder, Gregor / Previšić, Vlatko (1992) (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*.

Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit 15. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohen-
gehren, 109-140.

Bausch, Karl-Richard (2007): „Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick.“ Bausch, Karl-
Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (2007) (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachen-
unterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke, 439-445.

BDÜ: „Daten und Fakten.“ <http://bdue.de/der-bdue/wir-ueber-uns/daten-und-fakten/>
(01.10.2017)

Benmamoun, Elabbas / Montrul, Silvina / Polinsky, Maria (2013a): „Heritage Languages and
their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguists.“ *Theoretical Linguistics* 39 (3-4):
129-181.

Benmamoun, Elabbas / Montrul, Silvina / Polinsky, Maria (2013b): „Defining an ‘Ideal’ Her-
itage Speaker: Theoretical and Methodological Challenges: Reply to Peer Commentaries.“
Theoretical Linguistics 39 (3-4): 259-294.

Ben-Zeev, Sandra (1977): „The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cogni-
tive Development.“ *Child Development* 48 (3): 1009-1018.

Best, Joanna (2002): „Die Bedeutung der grundsprachlichen Kompetenz in der Übersetzer-
und Dolmetscherausbildung.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und
Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 123-133.

Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cam-
bridge: Cambridge University Press.

Bialystok, Ellen (2011): „Reshaping the Mind: The Benefits of bilingualism.“ *Canadian Jour-
nal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale* 65 (4):
229-235.

Bialystok, Ellen / Craik, Fergus I. M. / Klein, Raymond / Viswanathan, Mythili (2004): „Bi-
lingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task.“ *Psychology and
Aging*, 19 (2): 290-303.

Bianchi, Guilia (2013): „Gender in Italian-German Bilinguals: A Comparison with German
L2 Learners of Italian.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 16 (3): 538-557.

Bichsel, Reinhard (1994): „Individueller Multilingualismus.“ Bickel, Hans / Schläpfer, Robert
(1994) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung*. Nationales Forschungsprogramm
21. Basel/Frankfurt am Main: Helbing und Lichtenhahn, 247-279.

Birdsong, David (1989): *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. Berlin/
Heidelberg: Springer.

Birdsong, David (1999): „Introduction: Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis
for Second Language Acquisition.“ Birdsong, David (1999) (Hrsg.): *Second Language Acqui-
sition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ u. a.: Erlbaum, 1-22.

- Blackledge, Adrian / Creese, Angela (2010): *Multilingualism: A Critical Perspective*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Blackwell, Arshavir / Bates, Elizabeth (1995): „Inducing Agrammatic Profiles in Normals: Evidence for the Selective Vulnerability of Morphology under Cognitive Resource Limitation.“ *Journal of Cognitive Neuroscience* 7 (2): 228-257.
- Blake, Robert (1983): „Mood Selection Among Spanish Speaking Children, Ages 4 to 12.“ *The Bilingual Review* 10 (1): 21-32.
- Bloomfield, Leonard (1965): *Language*. London: Allen & Unwin.
- Bochner, Stephen (1982) (Hrsg.): *Cultures in Contact. Studies in Cross-Cultural Interaction*. Oxford u. a.: Pergamon.
- Böhmer, Jule (2015): *Bilateralität – eine Studie zu literalen Strukturen zu Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und Russischen*. Münster/New York: Waxmann.
- Böltken, Ferdinand (1976): *Auswahlverfahren: eine Einführung für Sozialwissenschaftler*. Teubner-Studienskripten 38. Stuttgart: Teubner.
- Bonsal, Stephen (1944): *Unfinished Business*. Garden City/NY: Doubleday.
- Boos-Nünning, Ursula / Gogolin, Ingrid (1988): „Sprachstandsdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“.“ *Deutsch lernen* 3-4: 3-71.
- Boos-Nünning, Ursula / Gogolin, Ingrid / Vollerthun, Margret (1985): „Sind Tests der richtige Weg zur Sprachstandsfeststellung bei ausländischen Schülern? Erste Ergebnisse einer Untersuchung der ‚Sprachstandsmessung bei Schulanfängern‘.“ *Ausländerkinder* 22: 37-58.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2009⁴): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bowen, Margareta (2005^{2a}): „Community Interpreting.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 319-321.
- Bowen, Margareta (2005^{2b}): „Geschichte des Dolmetschens.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 43-46.
- Bowen, Margareta et al. (2012): „Chapter 9: Interpreters and the Making of History.“ Delisle, Jean / Woodsworth, Judith (2012) (Hrsg.): *Translators through History*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 247-284.
- Bowles, Melissa / Montrul, Silvina (2009): „Instructed L2 Acquisition of Differential Object Marking in Spanish.“ Leow, Ronald P. / Campos, Héctor / Dariere, Donna (2009) (Hrsg.): *Little Words: Their History, Phonology, Syntax, Semantics, Pragmatics and Acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 199-209.

Brizić, Katharina (2011): „Migration, familiäre Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg: ein linguistisches Forschungsprojekt zu sozialer Ungleichheit.“ Baur, Ruprecht S. / Hufeisen, Britta (2011) (Hrsg.): „*Vieles ist sehr ähnlich*“: individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachlernen / Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning 6. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 249-264.

Brockhaus 1998 = *Brockhaus – die Enzyklopädie: in vierundzwanzig Bänden. Fünftehnter Band: MOC – NORD*. Leipzig/Mannheim: Brockhaus.

Brohy, Claudine (2005): „Apprendre et vivre les langues dans un contexte plurilingue: attitudes et représentations.“ Gohard-Radenkovic, Aline (2005) (Hrsg.): *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*. Transversales 11. Bern/Berlin/Frankfurt am Main u.a.: Lang, 141-157.

Bruhn de Garavito, Joyce (2002): „Verb Raising in Spanish: A Comparison of Early and Late Bilinguals.“ *Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development. Volume 1*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 84-94.

Burkhardt Montanari, Elke (2010): *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: ein Ratgeber*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.

Cantone, Katja Francesca (2011): „Förderung der Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-) Alltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale.“ Baur, Ruprecht S. / Hufeisen, Britta (2011) (Hrsg.): „*Vieles ist sehr ähnlich*“: individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachlernen / Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning 6. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 225-247.

Cantone, Katja / Kupisch, Tanja / Müller, Natascha / Schmitz, Katrin (2008): „Rethinking Language Dominance in Bilingual Children.“ *Linguistische Berichte* 215: 307-343.

Canut, Cécile (2002): „Introduction.“ Canut, Cécile / Caubet, Dominique (2002) (Hrsg.): *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en Francophonie*. Paris: L'Harmattan, 9-19.

Carreira, Maria / Kagan, Olga (2011): „The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development.“ *Foreign Language Annals* 44 (1): 40-64.

Chang, Charles B. / Haynes, Erin F. / Rhodes, Russel / Yao, Yao (2009): „A Tale of Five Fricatives: Consonantal Contrast in Heritage Speakers of Mandarin.“ *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 15 (1), 37-43.

Chee, Michael W. L. / Caplan, David / Soon, Chung Siong / Sriram, N. / Tan, Edsel W. L. / Thiel, Thorsten / Weekes, Brendan (1999a): „Processing of Visually Presented Sentences in Mandarin and English Studied with fMRI.“ *Neuron* 23 (1): 127-137.

Chee, Michael W. L. / Tan, Edsel W. L. / Thiel, Thorsten (1999b): „Mandarin and English Single Word Processing Studied with Functional Magnetic Resonance Imaging.“ *The Journal of Neuroscience* 19 (8): 3050-3056.

Chesterman, Andrew (2004): „Pradigm Problems?“ Schäffner, Christina (2004) (Hrsg.): *Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 52-56.

Chomsky, Noam (1959): „A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*.“ *Language* 35 (1): 26-58. <http://cogprints.org/1148/1/chomsky.htm> [26.01.2020]

Chomsky, Noam (1966): „Explanatory Models in Linguistics.“ Nagel, Ernest / Suppes, Patrick/ Tarski, Alfred (1966) (Hrsg.): *Logic, Methodology and Philosophy of Science: Proceedings of the 1960 International Congress*. Amsterdam: North-Holland, 528-550.

CIUTI: „Profil.“ <http://www.ciuti.org/de/uber-uns/profil/> [18.10.2011]

CIUTI: „Mitglieder.“ <http://www.ciuti.org/de/mitglieder/> [07.02.2019]

Clyne, Michael G. (1980): „Sprachkontakt/Mehrsprachigkeit.“ Althaus, Hans Peter / Henne, Helmut / Wiegand, Herbert Ernst (1980) (Hrsg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 641-646.

Collier, Virginia P. (1989): „How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language.“ *Tesol Quarterly* 23 (3): 509-531.

Cook, Vivian (2002): „Background to the L2 User.“ Cook, Vivian (2002) (Hrsg.): *Portraits of the L2 User*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters, 1-28.

Costa, Albert (2005): „Lexical Access in Bilingual Production.“ Kroll, Judith E. / De Groot, Annette M. B. (2005) (Hrsg.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford u. a.: Oxford University Press, 308-325.

Craik, Fergus I. M. / Bialystok, Ellen / Freedman, Morris (2010): „Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve.“ *Neurology* 75 (19): 1726-1729.

Crain, Stephen / Lillo-Martin, Diane (1999): *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Malden, Mass. u. a.: Blackwell.

Cropley, Arthur J. (1984): „Sprachkonflikt aus sozialpsychologischer Sicht.“ Oksaar (1984): 180-196.

Cummins, Jim (1979a): „Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters.“ *Working Papers on Bilingualism* 19: 197-205.

Cummins, James (1979b): „Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children.“ *Review of Educational Research* 49: 222-251.

- Cummins, Jim (1980): „The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue.“ *TESOL Quarterly* 14 (2): 175-187.
- Cummins, Jim (1991): „Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts.“ Hulstijn, Jan H. / Matter, Johan F. (1991) (Hrsg.): *Reading in Two Languages*. AILA review 8. Amsterdam: Free Univ. Press, 75-89.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bilingual Education and Bilingualism 23. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim / Swain, Merrill (1983): „Analysis-by-Rhetoric: Reading the Text or the Reader's Own Projections? A Reply to Edelsky et al.“ *Applied Linguistics* 4: 23-41.
- Dabrowska, Ewa (2013): „Heritage Languages: A New Laboratory for Empirical Linguistics.“ *Theoretical Linguistics* 39 (3-4): 195-201.
- Daller, Helmut (1999): *Migration und Mehrsprachigkeit: der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland*. Europäische Hochschulschriften 21. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- De Groot, Annette M. B. (1992): „Bilingual Lexical Representation: A Closer Look at Conceptual Representations.“ Frost, Ram / Katz, Leonard (1992) (Hrsg.): *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. Advances in Psychology 94. Amsterdam u. a.: North Holland, 389-412.
- De Houwer, Annick (1995a): „Bilingual Language Acquisition.“ Fletcher, Paul / MacWhinney, Brian (1995) (Hrsg.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 219-250.
- De Houwer, Annick (1995b): *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, Annick (2005): „Early Bilingual Acquisition: Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis.“ Kroll, Judith F. / De Groot, Annette M. B. (2005) (Hrsg.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford u. a.: Oxford University Press, 30-48.
- De Houwer, Annick (2009a): *An Introduction to Bilingual Development*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- De Houwer, Annick (2009b): *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Déjean Le Féal, Karla (2005²): „Konsekutivdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 304-307.
- DeKeyser, R. (2000): „The robustness of critical period effects in second language acquisition.“ *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4): 499-533.
Doi:10.1017/S0722263100004022. [26.01.2020]

- DeKeyser, Robert / Larson-Hall, Jenifer (2005): „What Does the Critical Period Really Mean?“ Kroll, Judith F. / De Groot, Annette M. B. (2005) (Hrsg.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford u. a.: Oxford University Press, 88-108.
- De Swart, Peter (2013): „A (Single) Case for Heritage Speakers?“ *Theoretical Linguistics* 39 (3-4): 251-258.
- Diaz, Rafael M. / Klingler, Cynthia (2000): „Towards an Explanatory Model of the Interaction between Bilingualism and Cognitive Development.“ Bialystok, Ellen (2000) (Hrsg.): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 167-192.
- Diebold, A. Richard, Jr. (1964): „Incipient Bilingualism.“ Hymes, Dell (1964) (Hrsg.): *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row, 495-508.
- Diekmann, Andreas (2010⁴): *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt.
- Dijkstra, Ton (2005): „Bilingual Visual Word Recognition and Lexical Access.“ Kroll, Judith F. / De Groot, Annette M. B. (2005) (Hrsg.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford u. a.: Oxford University Press, 179-201.
- Dijkstra, Ton / van Heuven, Walter J. B. (1998): „The BIA Model and Bilingual Word Recognition.“ Grainger, Jonathan / Jacobs, Arthur M. (1998) (Hrsg.): *Localist Connectionist Approaches to Human Cognition*. Scientific Psychology Series. Mahwah, NJ: Erlbaum, 189-225.
- Diller, Karl C. (1986): „„Kompositionelle‘ und ‚koordinierte‘ Zweisprachigkeit: ein begriffliches Artefakt“ Raith, Joachim / Schulze, Rainer / Wandt, Karl-Heinz (1986) (Hrsg.): *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung: Forschungsrahmen, Konzepte, Beschreibungsprobleme, Fallstudien*. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 52. Stuttgart: Steiner-Verlag Wiesbaden, 19-25.
- Dimroth, Christine (2007): „Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede.“ Anstatt, Tanja (2007) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 115-138.
- Döpke, Susanne (1992): *One Parent one Language: An Interactional Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Döpke, Susanne (1998): „Competing Language Structures: The Acquisition of Verb Placement by Bilingual German-English Children.“ *Journal of Child Language* 25 (3): 555-584.
- Dorer, Brita (2015): „Carrying Out ‘Advance Translations’ to Detect Comprehensibility and Quality Problems in a Source Questionnaire of a Cross-National Survey.“ Maksymski, Karin / Gutermuth, Silke / Hansen-Schirra, Silvia (2015) (Hrsg.): *Translation and Comprehensibility. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens* 72. Berlin: Frank und Timme, 77-112.

Dreifus, Claudia: „The Bilingual Advantage.“

http://www.nytimes.com/2011/05/31/science/31conversation.html?_r=2&hwp& [07.02.2019]

Driesen, Christiane J. (2005²): „Gerichtsdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 312-316.

Duden (1993) = *Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Bin – Far*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Duden-Verlag.

Edelsky, Carole et al. (1983). „Semilingualism and Language Deficit.“ *Applied Linguistics* 4: 1-22.

Edwards, John V. (2004): „Foundations of Bilingualism.“ Bhatia, Tej K. / Ritchie, William C. (2004) (Hrsg.): *The Handbook of Bilingualism*. Malden, USA / Oxford, UK / Carlton, Australia: Blackwell, 7-31.

Eichholz, Stephan (2004): *Objektive Riechprüfung mit kognitiven Potentialen durch Aufzeichnung olfaktorisch evozierter Potentiale (OEP) und der kontingenten negativen Variation (CNV)*. Dissertation. Berlin: Medizinische Fakultät Charité, Mrowinski/Hummel/Ferstl.

Ervin, Susan / Osgood, Charles E. (1965): „Second Language Learning and Bilingualism.“ Osgood, Charles E. / Sebeok, Thomas A. (1965) (Hrsg.): *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems*. Bloomington/London: Indiana University Press, 139-146.

Ervin-Tripp, Susan / Osgood, Charles E. (1986): „Zweitsprachenerwerb und Bilingualismus.“ Raith, Joachim / Schulze, Rainer / Wandt, Karl-Heinz (1986) (Hrsg.): *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung: Forschungsrahmen, Konzepte, Beschreibungsprobleme, Fallstudien*. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 52. Stuttgart: Steiner-Verlag Wiesbaden, 12-18.

Esser, Hartmut (1985): „Befragtenverhalten als rationales Handeln“. Büschges, Günter / Raub, Werner (1985) (Hrsg.): *Soziale Bedingungen – individuelles Handeln – soziale Konsequenzen*. Beiträge zur Gesellschaftsforschung 3. Frankfurt am Main/Bern/New York: Lang, 279-304.

Ezhova-Heer, Irina (2011): „Untersuchungen zur Förderung der Schreibkompetenz der zugewanderten Kinder und Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion.“ Baur, Ruprecht S. / Hufeisen, Britta (2011) (Hrsg.): „*Vieles ist sehr ähnlich*“: individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachlernen / Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning 6. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 113-135.

Fabbro, Franco (2001): „The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages.“ *Brain and Language* 79 (2): 211-222.

Feldweg, Erich (1996): *Der Konferenzdolmetscher im internationalen Kommunikationsprozess*. Heidelberg: Groos.

Felix, Sascha W. (1978): *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitsprachenerwerb*. München: Fink.

- Felix, Sascha W. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Language Development 2. Tübingen: Narr.
- Ferguson, Charles A. (1982): „Simplified Registers and Linguistic Theory.“ Obler, Loraine K./ Menn, Lise (1982) (Hrsg.): *Exceptional Language and Linguistics*. New York: Academic Press, 49-66.
- Ferjan Ramírez, Naja (2016): „Why the Baby Brain Can Learn Two Languages at the Same Time.“ *The Conversation* 15.04.2016. <https://theconversation.com/why-the-baby-brain-can-learn-two-languages-at-the-same-time-57470> [07.02.2019]
- Field, Frederic W. (2011): *Key Concepts in Bilingualism*. Basingtoke u. a.: Palgrave Macmillan.
- Fillmore, Charles J. (1977): „Scenes-and-Frames Semantics.“ Zampolli, Antonio (1977) (Hrsg.): *Linguistic Structures Processing*. Fundamental Studies in Computer Science 5. Amsterdam u. a.: North-Holland, 55-81.
- Fishman, Joshua A. (1981): „Language Policy: Past, Present, and Future.“ Ferguson, Charles A./ Heath, Shirley Brice (1981) (Hrsg.): *Language in the USA*. Cambridge: Cambridge University Press, 516-526.
- Fishman, Joshua A. (2005): „A Sociology of Bilingualism: From Home to School and Back Again.“ Rodríguez-Yáñez, Xoán Paulo / Lorenzo Suárez, Anxo M. / Ramallo, Fernando / Varro, Gabrielle / Vila i Moreno, F. Xavier / Huguet Canalis, Ángel (2005) (Hrsg.): *Bilingualism and Education: From the Family to the School*. München: Lincom Europa, 3-8.
- Fishman, Joshua A. (2006): „Three Hundred-plus Years of Heritage Languages Education in the United States.“ Valdés, Guadalupe / Fishman, Joshua A. / Chávez, Rebecca / Pérez, William (2006): *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 12-23.
- Fleischmann, Eberhard (2004): „Zum Begriff der translatorischen Kulturkompetenz und dem Problem ihrer Vermittlung.“ Fleischmann, Eberhard / Schmitt, Peter A. / Wotjak, Gerd (2004) (Hrsg.): *Translationskompetenz – Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies) 4.-5.10.2001*. Studien zur Translation 14. Tübingen: Stauffenburg, 323-342.
- Fllege, James Emil / Yeni-Komshian, Grace H. / Liu, Serena (1999): „Age Constraints on Second-Language Acquisition.“ *Journal of Memory and Language* 41 (1): 78-104.
- Frigerio Sayilir, Cornelia (2007): *Zweisprachig aufwachsen – zweisprachig sein: der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der kooperativen Pädagogik*. Internationale Hochschulschriften 490. Münster u. a.: Waxmann.
- Früh, Werner (2011⁷): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK.
- Gambier, Yves (2004): „Translation Studies: A Succession of Paradoxes.“ Schäffner, Christina (2004) (Hrsg.): *Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 62-70.

Gass, Susan / Glew, Margo (2008): „Second Language Acquisition and Bilingualism.“ Altarriba, Jeanette / Heredia, Roberto R. (2008) (Hrsg.): *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*. New York/London: Erlbaum, 265-294.

General, Claudia (2002): „Konferenzdolmetschen bei internationalen Organisationen.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 270-278.

Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission: „Fragen und Antworten zur Generaldirektion Übersetzung (GD Übersetzung).“ http://ec.europa.eu/dgs/translation/faq/index_de.htm [15.05.2016]

Genesee, Fred (1989): „Early Bilingual Development: One Language or Two?“ *Journal of Child Language* 16 (1): 161-179.

Genesee, Fred (2000): „Introduction.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (3): 167-172.

Genesee, F. / Hamers, J. / Lambert, W. E. / Mononen, L. / Seitz, M. / Starck, R. (1978): „Language Processing in Bilinguals.“ *Language and Brain* 5 (1): 1-12.

Gerver, David (1976): „Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model.“ Brislin, Richard W. (1976) (Hrsg.): *Translation. Applications and Research*. New York: Gardner, 165-207.

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun / Pfeil, Jessica (1996): „Das neue Saarbrücker Curriculum.“ Lauer, Angelika / Germzymisch-Arbogast, Heidrun / Haller, Johann / Steiner, Erich (1996) (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 307-312.

Gianico, Jennifer L. / Altarriba, Jeanette (2008): „The Psycholinguistics of Bilingualism.“ Altarriba, Jeanette / Heredia, Roberto R. (2008) (Hrsg.): *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*. New York/London: Erlbaum, 71-103.

Gile, Daniel (1988): „Le partage de l'attention et le ‚modèle d'effort‘ en interprétation simultanée.“ *The Interpreters' Newsletter* 1: 4-22.

Gile, Daniel (2001): „Being Constructive about Shared Ground.“ *Target* 13: 149-153.

Gile, Daniel (2004): „Translation Research versus Interpreting Research: Kinship, Differences and Prospects for Partnership.“ Schäffner, Christina (2004) (Hrsg.): *Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 10-34.

Gile, Daniel (2009²): „Conference Interpreting, Historical and Cognitive Perspectives.“ Baker, Mona / Saldanha, Gabriela (2009²) (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London/New York: Routledge, 51-56.

Gile, Daniel (2015): „The Contributions of Cognitive Psychology and Psycholinguistics to Conference Interpreting.“ Ferreira, Aline / Schwieter, John W. (2015) (Hrsg.):

Psycholinguistic and Cognitive Inquiries into Translation and Interpreting. Benjamins Translation Library 115. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 41-64.

Gläser, Rosemarie (1990): *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen: Narr.

Godson, Linda (2004): „Vowel Production in the Speech of Western Armenian Heritage Speakers.“ <http://international.ucla.edu/africa/article/14648> [07.02.2019]

Goepel, Janet / Childerhouse, Helen / Sharpe, Sheila (2014): *Inclusive Primary Teaching: A Critical Approach to Equality and Special Educational Needs*. Northwich: Critical Publishing.

Gogolin, Ingrid (2008²): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u. a.: Waxmann.

Göhring, Heinz (2007): *Interkulturelle Kommunikation: Anregungen für Sprach- und Kulturmittler*. Studien zur Translation 13. Tübingen: Stauffenburg.

Göpferich, Susanne (2008): *Translationsprozessforschung. Stand – Methoden – Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Grammont, Maurice (1902): *Observations sur le langage des enfants*. Macon: Protat.

Grbić, Nadja (2005²): „Gebärdensprachdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 321-324.

Green, Anja (2004): *Bilingualität bei Übersetzern und Dolmetschern*. Diplomarbeit. Leipzig: IALT; Schmitt/Jüngst.

Groethuysen, Cornelia (2016): „Kompetenz in die Fremdsprache stärken.“ *MDÜ* 1/16: 48-49.

Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts / London, England: Harvard University Press.

Grosjean, François (1989): „Neurolinguists Beware! The Bilingual is not Two Monolinguals in One Person.“ *Brain and Language* 36 (1): 1-15.

Grosjean, François. (1992): „Another View of Bilingualism.“ Harris, Richard Jackson (1992) (Hrsg.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 51-62.

Grosjean, François (1996): „Bilingualismus und Bikulturalismus: Versuch einer Definition.“ Schneider, Handsjakob / Hollenweger, Judith (1996) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern: Ed. SZH/SPC, 161-184.

Grosjean, François (1998): „Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 1 (2): 131-149.

Grosjean, François (2001): „The Bilingual’s Language Modes.“ Nicol, Janet (2001) (Hrsg.): *One mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Malden, Massachusetts / Oxford: Blackwell, 1-22.

- Grosjean, François (2008): *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grünberg, Martin (2005²): „Verhandlungsdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 316-319.
- Günther, Britta / Günther, Herbert (2004): *Erstsprache und Zweitsprache: Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Häder, Michael (2015³): *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Hahne, Anja / Friederici, Angela D. (2001): „Processing a Second Language: Late Learners' Comprehension Mechanisms as Revealed by Event-Related Brain Potentials.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (2), Special Issue: The Cognitive Neuroscience of Bilingualism, 123-141.
- Hakuta, Kenji (1986): *Cognitive Development of Bilingual Children*. University of California, Los Angeles: Center for Language Education and Research.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278260.pdf> [01.02.2020]
- Hakuta, Kenji / Butler, Yuko Goto / Witt, Daria (2000): „How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency? “ *The University of California Minority Research Institute, Policy Report 2000-1*.
- Hakuta, Kenji / Diaz, Rafael M. (1985): „The Relationship Between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: a Critical Discussion and Some New Longitudinal Data.“ Nelson, Keith E. (1985) (Hrsg.): *Children's Language. Volume 5*. Hillsdale, N. J./London: Lawrence Erlbaum Associates, 319-344.
- Haller, Ingrid (2010): „Mehrsprachigkeit – eine bildungspolitische Herausforderung: ein Vorwort.“ Burkhardt Montanari (2010): 9-10.
- Halliday, M. A. K. / McIntosh, Angus / Stevens, Peter (1966): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Hamers, Josiane F. / Blanc, Michel H. A. (1989): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hampel, Beate (2017) (Hrsg.): *Welten verbinden durch Übersetzen und Dolmetschen – 10 Statements zum Thema Interkulturelle Kommunikation*. Berlin: BDÜ.
- Hansen, Gyde (2003): „Der Übersetzungsprozess bei bilingualen Übersetzern.“ Nord, Britta / Schmitt, Peter A. (2003) (Hrsg.): *Traducta Navis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Christiane Nord*. Tübingen: Stauffenburg, 53-68.
- Hansen, Gyde (2005²): „Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 341-343.
- Hansen, Silvia (2003): *The Nature of Translated Text. An Interdisciplinary Methodology for the Investigation of the Specific Properties of Translations*. Dissertation. Saarbrücken

Dissertations in Computational Linguistics and Language Technology 13. Universität des Saarlandes: Philosophische Fakultät II, Steiner/Teich.

Hansen-Schirra, Silvia / Gutermuth, Silke (2015): „Approaching Comprehensibility in Translation Studies.“ Maksymski, Karin / Gutermuth, Silke / Hansen-Schirra, Silvia (2015) (Hrsg.): *Translation and Comprehensibility*. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 72. Berlin: Frank und Timme, 53-76.

Harris, Brian (1976): „The Importance of Natural Translation.“ *Working Papers in Bilingualism* 12: 96-114.

Haugen, Einar (1956): *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Publication of the American Dialect Society 26. Alabama: University of Alabama Press.

Haugen, Einar (1969): *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Bloomington/London: Indiana University Press.

Hauser-Grüdl, Nicole / Arencibia Guerra, Lastenia / Witzmann, Franziska / Leray, Estelle / Müller, Natascha (2010): „Cross-Linguistic Influence in Bilingual Children: Can Input Frequency Account for it? “ *Lingua* 120 (11): 2638-2650.

Heimann-Bernoussi, Nicola (2011): *Kindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Aspekte der Wortschatzerweiterung: Voraussetzungen und Einflussfaktoren; Strategien, Code-Switching, Transfer und Sprachmischen*. Philologia 154. Hamburg: Dr. Kovač.

Heine, Bernd / Kuteva, Tania (2005): *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

Henschelmann, Käthe (1999): *Problem-bewusstes Übersetzen: Französisch-Deutsch. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Henschelmann, Käthe (2002): „Übersetzen – Arbeiten mit Texten zwischen den Grenzen.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 162-173.

Heynold, Christian (2005²): „Satelliten-Konferenzdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 324-326.

Hill-Madsen, Aage (2015): „The ‘Unpacking’ of Grammatical Metaphor as an Intralingual Translation Strategy: From De-metaphorization to Clausal Paraphrase.“ Maksymski, Karin / Gutermuth, Silke / Hansen-Schirra, Silvia (2015) (Hrsg.): *Translation and Comprehensibility*. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 72. Berlin: Frank und Timme, 195-226.

Hockett, Charles F. (1958): *A Course in Modern Linguistics*. Toronto, Ontario: Macmillan.

Hoff, Erika / Core, Cynthia / Place, Silvia / Rumiche, Rosario / Señor, Melissa / Parra, Mari-sol (2012): „Dual language exposure and early bilingual development.“ *Journal of Child Language* 39 (1): 1-27.

- Hoffmann, Charlotte (1991): *An Introduction to Bilingualism*. London/New York: Longman.
- Hoheisel, Reinhard (2002): „Dolmetsch- und Übersetzungsleistungen in der Europäischen Union.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 249-259.
- Holz-Mänttärri, Justa (1984): *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia.
- Holz-Mänttärri, Justa (1993): „Textdesign – verantwortlich und gehirngerecht.“ Holz-Mänttärri, Justa / Nord, Christiane (1993) (Hrsg.): *Traducere Navem. Festschrift für Katharina Reiss zum 70. Geburtstag*. Studia translologica ser. A vol. 3. Tampere: Tamereen Yliopisto, 301-320.
- Hönig, Hans G. (1994²): „Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse.“ Snell-Hornby, Mary (1994²) (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung: zur Integrierung von Theorie und Praxis*. UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher 1415. Tübingen und Basel: Francke, 230-251.
- Hönig, Hans G. (1997²): *Konstruktives Übersetzen*. Studien zur Translation 1. Tübingen: Stauffenburg.
- Hönig, Hans G. (2005^{2a}): „Textauswahlkriterien: Dolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 360-361.
- Hönig, Hans G. (2005^{2b}): „Textverstehen und Recherchieren.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 160-164.
- House, Juliane (1997): *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 410. Tübingen: Narr.
- Housen, Alex / Baetens Beardsmore, Hugo (1987): „Curricular and extra-curricular factors in multilingual education.“ *Studies in Second Language Acquisition* 9 (1): 83-102.
www.jstor.org/stable/44487387 [24.01.2020]
- Hulsen, Madeleine (2000): *Language Loss and Language Processing. Three Generations of Dutch Migrants in New Zealand*. PhD dissertation, University of Nijmegen.
- Hyldenstam, Kenneth / Abrahamsson, Niclas (2003): „Maturational Constraints in SLA.“ Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (2003) (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Handbooks in Linguistics 14. Malden u. a.: Blackwell, 539-588.
- Ivanova, Ljudmila (2004): „Translatorische Kompetenz und politische Kommunikation.“ Fleischmann, Eberhard / Schmitt, Peter A. / Wotjak, Gerd (2004) (Hrsg.): *Translationskompetenz – Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies) 4.-5.10.2001*. Studien zur Translation 14. Tübingen: Stauffenburg, 377-390.
- Jakobovits, Leon A. (1968): „Dimensionality of Compound-Coordinate Bilingualism.“ *Language Learning* 18 (s3): 29-56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1968.tb00221.x>
[12.02.2020]

Jakobsen, Arnt L. / Jensen, Kristian T. H. (2008): „Eye Movement Behavior Across Four Different Types of Reading Task.“ Göpferich, Susanne / Jakobsen, Arnt L. / Mees, Inger (2008) (Hrsg.): *Looking at Eyes. Eye Tracking Studies of Reading and Translation Processing*. Copenhagen Studies in Language 36. Copenhagen: Samfundslitteratur, 103-124.

Jakobson, Roman (1953): „Chapter Two.“ Levi-Strauss, Claude / Jakobson, Roman / Voegelin, C. F. / Sebeok, Thomas A. (1953) (Hrsg.): *Results of the Conference of Anthropologists and Linguists*. Indiana University Publications in Anthropology and Linguistics, Memoir 8. Supplement to International Journal of American Linguists 19 (2). Baltimore: Waverly, 11-21.

Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jeuk, Stefan (2017⁴): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Jiménez, Inés María (2011): *Mut zur Mehrsprachigkeit: So erziehe ich mein Kind in einer Fremd- oder Zweitsprache*. Engelschoff: Verlag auf dem Ruffel.

Johnson, Jacqueline S. / Newport, Elissa L. (1989): „Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language.“ *Cognitive Psychology* 21 (1): 60-99.

Johnson, Jacqueline S. / Newport, Elissa L. (1991): „Critical Period Effects on Universal Properties of Language: The Status of Subjacency in the Acquisition of a Second Language.“ *Cognition* 39 (3): 215-258.

Kade, Otto (1963): „Aufgaben der Übersetzungswissenschaft. Zur Frage der Gesetzmäßigkeit im Übersetzungsprozess.“ *Fremdsprachen* 7 (2), 83-94.

Kade, Otto (1968): *Zufall und Gesetzmäßigkeiten in der Übersetzung*. Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen 1. Leipzig: Verl. Enzyklopädie.

Kade, Otto (1973): „Zum Verhältnis von ‚idealem Translator‘ als wissenschaftlicher Hilfskonstruktion und optimalem Sprachmittler als Ausbildungsziel.“ Neubert, Albrecht / Kade, Otto (1973) (Hrsg.): *Neue Beiträge zu Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Materialien der II. Internationalen Konferenz „Grundfragen der Übersetzungswissenschaft“ an der Sektion „Theoretische und angewandte Sprachwissenschaft“ der Karl-Marx-Universität Leipzig vom 14. bis 17. September 1970*. Athenäum-Skripten Linguistik 12. Leipzig: Athenäum, 179-190.

Kadrić, Mira / Kaindl, Klaus / Cooke, Michèle (2012⁵): *Translatorische Methodik*. Wien: Falcultas.

Kalina, Sylvia (1995): „Dolmetschen und Diskursanalyse: Anforderungen an Dolmetschleistungen.“ Beyer, Manfred / Diller, Hans-Jürgen / Kornelius, Joachim / Otto, Erwin / Stratman, Gerd (1995) (Hrsg.): *Realities of Translating*. Anglistik & Englischunterricht 55/56. Heidelberg: Winter, 233-245.

Kalina, Sylvia (1998): *Strategische Prozesse beim Dolmetschen: Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Language in Performance 18. Tübingen: Narr.

Kalina, Sylvia (2005²): „Kognitive Verarbeitungsprozesse.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 330-335.

Kaltenbacher, Erika / Klages, Hana (2006): „Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund.“ Ahrenholz, Bernt (2006) (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 80-97.

Karl, Kathrin Bente (2012): „Von *langen Bänken* und *erschrockenen Eiern* – Nicht materielle lexikalische Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit.“ *Zeitschrift für Slawistik* 57 (2): 147-176.

Kaushanskaya, Margarita / Marian, Viorica (2009): „Bilingualism Reduces Native-Language Interference During Novel-Word Learning.“ *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 35 (3): 829-835.

Kelly, L. G. (1969) (Hrsg.): *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar. University of Moncton. June 6-14, 1967*. Toronto: University of Toronto Press.

Kelz, Heinrich P. (2002): „Interkulturelle Kommunikation und translatorische Prozesse in der Wirtschaft.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 44-50.

Kielhöfer, Bernd / Jonekeit, Sylvie (2006¹¹): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.

Kim, Ji-Hye / Montrul, Silvina / Yoon, James (2010): „Dominant Language Influence in Acquisition and Attrition of Binding: Interpretation of the Korean Reflexive *caki*.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 13 (1): 73-84.

King, Kendall / Mackey, Alison (2009): *Erfolgreich zweisprachig: ein praktischer Ratgeber für Eltern*. Berlin: Parthas.

Kiraly, Donald C. (1995): *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent/London: The Kent State University Press.

Kirchhoff, Helene (1976): „Das Simultandolmetschen: Interdependenz der Variablen im Dolmetschprozeß, Dolmetschmodelle und Dolmetschstrategien.“ Drescher, Horst / Scheffzek, Signe (1976) (Hrsg.): *Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens: Referate und Diskussionsbeiträge des internationalen Kolloquiums am Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim (2.-4. Mai 1975)*. Reihe A der Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprachwissenschaft der Universität Mainz in Germersheim 6. Frankfurt a. M./Bern: Lang, 59-71.

Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Hain.

- Klein, Denise / Milner, Brenda / Zatorre, Robert J. / Zhao, Viviane / Nikelski, Jim (1999): „Cerebral Organization in Bilinguals: a PET Study of Chinese-English Verb Generation.“ *Neuroreport* 10 (13): 2841-2845.
- Knapp, Karlfried (2007): „Interkulturelle Kommunikation.“ Knapp, Karlfried et al. (2007) (Hrsg.): *Angewandte Linguistik: Ein Lehrbuch*. UTB, 8275. Tübingen/Basel: Francke, 411-432.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Knighly, Leah M. / Jun, Sun-Ah / Oh, Janet / Au, Terry (2003): „Production Benefits of Childhood Overhearing.“ *Journal of the Acoustic Society of America* 114 (1): 465-474.
- Kohnert, Kathryn J. / Bates, Elizabeth / Hernandez, Arturo E. (1999): „Balancing Bilinguals: Lexical-Semantic Production and Cognitive Processing in Children Learning Spanish and English.“ *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42 (2): 1400-1413.
- Kolers, Paul A. (1963): „Interlingual word associations.“ *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* 2 (4): 291-300. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(63\)80097-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(63)80097-3) [10.02.2020]
- Kolers, P. A. (1966): „Interlingual facilitation of short-term memory.“ *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* 5 (3): 314-319. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(66\)80037-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(66)80037-3) [16.02.2020]
- Koller, Werner (2004): „Der Begriff der Äquivalenz in der Übersetzungswissenschaft.“ Kittel, Harald / Frank, Armin Paul / Greiner, Norbert / Hermans, Theo / Koller, Werner / Lambert, José / Paul, Fritz (2004) (Hrsg.): *Übersetzung. Translation. Traduction*. 1. Teilband. Berlin/New York: de Gruyter, 343-354.
- Koller, Werner (2011⁸): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. UTB 3520. Tübingen/Basel: Francke.
- Königs, Frank (1987): „Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen.“ *Die Neueren Sprachen* 86: 162-185.
- Koronkiewicz, Bryan (2018): „Acquiring L1-English L2-Spanish Code-Switching: The Role of Exposure to Language Mixing.“ *Languages* 3 (26). <https://doi.org/10.3390/languages3030026> [07.02.2019]
- Krings, Hans P. (2005): „Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick.“ *Meta* 50 (2): 342-358. <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/010941ar.pdf> [07.02.2019]
- Kroll, Judith F. / Stewart, Erika (1994): „Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations.“ *Journal of Memory and Language* 33 (2): 149-174. <http://erf.sbb.spk-berlin.de/docview/1297343840?accountid=13723> [12.02.2020]

Kuhl, Patricia K. / Williams, Karen A. / Lacerda, Francisco / Stevens, Kenneth N. / Lindblom, Björn (1992): „Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age.“ *Science* 255 (1): 606-608.

Kunkel, Nathalie (2007): *Zweisprachige – die geborenen Dolmetscher? Ein Forschungsbericht mit einem empirischen Versuch im Sprachenpaar Französisch-Deutsch*. Diplomarbeit. Heidelberg: IAAS, Albrecht.

Kupisch, Tanja (2013): „A New Term for a Better Distinction? A View from the Higher End of the Proficiency Scale.“ *Theoretical Linguistics* 39 (3-4): 203-214.

Kupisch, Tanja (2014): „Adjective Placement in Simultaneous Bilinguals (German-Italian) and the Concept of Cross-Linguistic Overcorrection.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 17 (1): 222-233.

Kupisch, Tanja / Akpınar, Deniz / Stöhr, Antje (2013): „Gender Assignment and Gender Agreement in Adult Bilinguals and Second Language Learners of French.“ *Linguistic Approaches to Bilingualism* 3 (2): 150-179.

Kupisch, Tanja / Lein, Tatjana / Barton, Dagmar / Schröder, Dawn Judith / Stangen, Ilse / Stöhr, Antje (2014): „Acquisition Outcomes Across Domains in Adult Simultaneous Bilinguals with French as a Weaker and Stronger Language.“ *Journal of French Language Studies* 24 (3): 347-376.

Kupsch-Losereit, Sigrid (2005²): „Psycholinguistik.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 64-66.

Kurz, Ingrid (1996): *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Kurz, Ingrid (2005^{2a}): „Gehirnphysiologie.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 128-130.

Kurz, Ingrid (2005^{2b}): „Mediendolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 311-312.

Kußmaul, Paul (2005²): „Textauswahlkriterien: Allgemeinsprachliche Texte.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 358-359.

Kußmaul, Paul (2015³): *Verstehen und Übersetzen: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Kußmaul, Paul / Hönig, Hans G. (2005²): „Einblicke in mentale Prozesse beim Übersetzen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 170-178.

Kutz, Wladimir (2002): „Dolmetschkompetenz und ihre Vermittlung.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 184-195.

Kutz, Wladimir (2010): *Dolmetschkompetenz: Was muss der Dolmetscher wissen und können?* Translatio 1. München u. a.: European University Press.

Lambeck, Klaus (1984): *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 242. Tübingen: Narr.

Lambert, Wallace E. (1969): „Psychological Studies of the Interdependencies of the Bilingual's Two Languages.“ Puhvel, Jaan (1969) (Hrsg.): *Substance and Structure of Language. Lectures Delivered before the Linguistic Institute of the Linguistic Society of America, University of California, Los Angeles, June 17 – August 12, 1966*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 99-126.

Lambert, Wallace E. (1977): „The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Socio-Cultural Consequences.“ Hornby, Peter A. (1977) (Hrsg.): *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York u. a.: Academic Press, 15-27.

Lambert, Wallace E. (1981): „Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe.“ *Estudios de Psicología* 2 (8): 82-97.

Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim/Basel: Beltz.

Lanza, Elisabeth (2005): „Language Socialization of Infant Bilingual Children in the Family: Quo vadis?“ Rodríguez-Yáñez, Xoán Paulo / Lorenzo Suárez, Anxo M. / Ramallo, Fernando / Varro, Gabrielle / Vila i Moreno, F. Xavier / Huguet Canalis, Ángel (2005) (Hrsg.): *Bilingualism and Education: From the Family to the School*. München: Lincom Europa, 23-38.

Lavric, Eva / Fischer, Fiorenza / Konzett, Carmen / Kuhn, Julia / Wochele, Holger (2009) (Hrsg.): *People, Products, and Professions. Choosing a Name, Choosing a Language. Fachleute, Firmennamen und Fremdsprachen*. Sprache im Kontext 32. Frankfurt am Main: Lang.

Lederer, Marianne (1981): *La traduction simultanée – expérience et théorie*. Lettres modernes. Paris: Minard.

Leibbrand, Miriam Paola (2009): „Code switching und frühe Zweisprachigkeit beim Simultandolmetschen. Eine experimentelle Untersuchung.“ Lavric/Fischer/Konzett/Kuhn/Wochele (2009): 185-200.

Leitner, Alexandra / Pinter, Anna (2010): *Früher Spracherwerb in der Migration*. Studia interdisciplinaria Aenipontana 14. Wien: Praesens.

Lenneberg, Eric H. (1969): „On Explaining Language.“ *Science* 164 (3880): 635-643.

Lenneberg, Eric H. (1977): *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Leopold, Werner F. (1939-1949): *Speech Development of a Bilingual Child*. (4 vols.). Evanston Ill.: Northwestern University Press.

Leube, Karen (2002): „Die Rolle der Fremdsprachenkompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 134-147.

Liphardt, Elisabeth (2013): „Kompetenz von klein auf? Mehrsprachige Erziehung.“ *MDÜ* 4/13: 10-15.

Liphardt, Elizaveta (2012): „Zweisprachige Erziehung – ein Schlüssel für die spätere Dolmetschkompetenz?“ Baur, Wolfram / Eichner, Brigitte / Kalina, Sylvia / Mayer, Felix (2012) (Hrsg.): *Übersetzen in die Zukunft – Dolmetscher und Übersetzer: Experten für internationale Fachkommunikation. Tagungsband der 2. Internationalen Fachkonferenz des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer e. V. (BDÜ), Berlin, 28.-30. September 2012*. Berlin: BDÜ, 373-381.

Lipski, John M. (1993): „Creoloid Phenomena in the Spanish of Transitional Bilinguals.“ Roca, Ana / Lipski, John M. (1993) (Hrsg.): *Spanish in the United States*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 155-182.

Liu, Hengshuang / Cao, Fan (2016): „L1 and L2 Processing in the Bilingual Brain: A Meta-analysis of Neuroimaging Studies.“ *Brain and Language* 159: 60-73.

Lörscher, Wolfgang (2012): „Bilingualism and Translation Competence. A Research Project and its First Results.“ *SYNAPS – A Journal of Professional Communication* 27: 3-15.

Lyon, Jean (1996): *Becoming Bilingual: Language Acquisition in a Bilingual Community*. Bilingual Education and Bilingualism 11. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.

Mack, Gabriele (2002): „Die Beurteilung professioneller Dolmetschleistungen.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 110-119.

Mackey, Willian F. (1967): *Bilingualism as a World Problem*. E. R. Adair Memorial Lectures. Montreal: Harvest House.

Mackey, William F. (1972): „The Description of Bilingualism.“ Fishman, Joshua A. (1972) (Hrsg.): *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 554-584.

Macnamara, John (1967): „The Bilingual's Linguistic Performance – a Psychological Overview.“ *Journal of Social Issues* 23 (2): 58-77.

MacWhinney, Brian (2005): „A Unified Model of Language Acquisition.“ Kroll, Judith F. / De Groot, Annette M. B. (2005) (Hrsg.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford u. a.: Oxford University Press, 49-67.

Madariaga, Salvador de (1972): *Morgen ohne Mittag: Erinnerungen 1921-1936*. Berlin u. a.: Propyläen-Verlag.

Maksymski, Karin (2015): „Dimensions of Translation.“ Maksymski, Karin / Gutermuth, Silke / Hansen-Schirra, Silvia (2015) (Hrsg.): *Translation and Comprehensibility. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens* 72. Berlin: Frank und Timme, 11-32.

- Malakoff, Marguerite / Hakuta, Kenji (2000): „Translation Skill and Metalinguistic Awareness in Bilinguals.“ Bialystok, Ellen (2000) (Hrsg.): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 141-166.
- Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marian, Viorica (2008): „Bilingual Research Methods.“ Altarriba, Jeanette / Heredia, Roberto R. (2008) (Hrsg.): *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*. New York/London: Erlbaum, 13-37.
- Martin-Jones, Marilyn / Romaine, Suzanne (1986): „Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence.“ *Applied Linguistics* 7 (1): 26-38.
- Matsunga, Sachiko (2003): „Instructional Needs of College-Level Learners of Japanese as a Heritage Language. Performance Based Analysis.“ www.international.ucla.edu/ccs/article/3623 [07.02.2019]
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, Philipp (2016⁶): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- McLaughlin, Barry (1984²): *Second Language Acquisition in Childhood. Volume 1. Preschool Children*. Hillsdale, New Jersey; London: Erlbaum.
- McReynolds, Leija V. / Thompson, Cynthia K. (1986): „Flexibility of Single-Subject Experimental Designs. Part I: Review of the Basics of Single-Subject Designs.“ *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51: 194-203.
- MDÜ (2017) 4, 43: „70 Jahre Dolmetscher- und Übersetzerstudium in Mainz-Germersheim: ‚Interpreters are made not born‘.“
- MDÜ (2018) 4, 46-47: „Übersetzer und Dolmetscher ins Licht! Hieronymustag 2018.“
- Meisel, Jürgen M. (1989): „Early Differentiation of Languages in Bilingual Children.“ Hyldenstam, Kenneth / Obler, Loraine K. (1989) (Hrsg.): *Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 13-40.
- Meisel, Jürgen M. (1990): „INFL-lection: Subjects and Subject-Verb Agreement. Meisel, Jürgen M. (1990) (Hrsg.): *Two First Languages – Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht: Foris, 237-298.
- Meisel, Jürgen M. (2001): „The Simultaneous Acquisition of Two First Languages. Early Differentiation and Subsequent Development of Grammars.“ Cenoz, Jasone / Genesee, Fred (2001) (Hrsg.): *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 11-41.

- Meisel, Jürgen M. (2004): „The Bilingual Child.“ Bhatia, Tej K. / Ritchie, William C. (2004) (Hrsg.): *The Handbook of Bilingualism*. Malden, USA / Oxford, UK / Carlton, Australia: Blackwell, 91-113.
- Meisel, Jürgen M. (2007a): „Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn.“ Anstatt, Tanja (2007) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 93-113.
- Meisel, Jürgen M. (2007b): „The Weaker Language in Early Childhood Bilingualism: Acquiring a First Language as a Second Language?“ *Applied Psycholinguistics* 28 (3): 495-514.
- Merino, Barbara J. (1983): „Language Loss in Bilingual Chicano Children.“ *Journal of Applied Developmental Psychology* 4 (3): 277-294.
- Metuki, Nili / Sinkevich, Shani / Lavidor, Michal (2013): „Lateralization of Semantic Processing is Shaped by Exposure to Specific Mother Tongues: The Case of Insight Problem Solving by Bilingual and Monolingual Native Hebrew Speakers.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 16 (4): 900-913.
- Miller, Niklas (1988): „Language Dominance in Bilingual Children.“ Ball, Martin J. (1988) (Hrsg.): *Theoretical Linguistics and Disordered Language*. London/Sidney: Croom Helm, 235-255.
- Montanari, Elke (2002): *Mit zwei Sprachen groß werden: mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.
- Montrul, Silvina (2002): „Incomplete Acquisition and Attrition of Spanish Tense/Aspect Distinctions in Adult Bilinguals.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 5 (1): 39-68.
- Montrul, Silvina (2004a): „Subject and Object Expression in Spanish Heritage Speakers: A Case of Morphosyntactic Convergence.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 7 (2): 125-142.
- Montrul, Silvina (2004b): „Convergent Outcomes in L2 Acquisition and L1 Loss.“ Schmid, Monika S. / Köpke, Barbara / Keijzer, Merel / Weilemar, Lina (2004) (Hrsg.): *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 259-279.
- Montrul, Silvina A. (2007): „Interpreting Mood Distinctions in Spanish as a Heritage Language.“ Potowski, Kim / Cameron, Richard (2007) (Hrsg.): *Spanish in Contact. Policy, Social and Linguistic Inquiries*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 23-40.
- Montrul, Silvina A. (2008): *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Reexamining the Age Factor*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Montrul, Silvina / Bhatt, Rakesh / Bhatia, Archana (2012): „Erosion of Case and Agreement in Hindi Heritage Speakers.“ *Linguistic Approaches to Bilingualism* 2 (2): 141-176.

Montrul, Silvina / Bowles, Melissa (2009): „Back to Basics: Differential Object Marking under Incomplete Acquisition in Spanish Heritage Speakers.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 12: 363-383.

Montrul, Silvina / Foote, Rebecca / Perpiñán, Silvia (2008): „Gender Agreement in Adult Second Language Learners and Spanish Heritage Speakers: The Effects of Age and Context of Acquisition.“ *Language Learning* 58 (3): 503-553.

Montrul, Silvina / Sanchez-Walker, Noelia (2013): „Differential Object Marking in Child and Adult Spanish Heritage Speakers.“ *Language Acquisition* 20 (2): 109-132.

Moser, Barbara (1978): „Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application.“ Gerver, David / Sinaiko, H. Wallace (1978) (Hrsg.): *Language Interpretation and Communication*. Nato Conference Series 6. New York/London: Plenum Press, 353-368.

Müller, Natascha / Cantone, Katja / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin (2002): „Zum Spracheneinfluss im bilingualen Erstspracherwerb: Italienisch-Deutsch.“ *Linguistische Berichte* 190: 157-206.

Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja (2011³): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch - Französisch - Italienisch*. Tübingen: Narr.

Munday, Jeremy (2008²): *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London/New York: Routledge.

Munday, Jeremy (2014): „Text Analysis and Translation.“ Bermann, Sandra / Porter, Catherine (2014) (Hrsg.): *A Companion to Translation Studies*. Blackwell Companions to Literature and Culture 86. Chichester: Wiley-Blackwell, 69-81.

Murre, Jaap M. J. (2005): „Models of Monolingual and Bilingual Language Acquisition.“ Kroll, Judith F. / De Groot, Annette M. B. (2005) (Hrsg.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford u. a.: Oxford University Press, 154-169.

Muysken, Pieter (2013): „Challenges of Comparability.“ *Theoretical Linguistics* 39 (3-4): 237-239.

Myers-Scotton, Carol (2006): *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.

Nation, Paul / Waring, Robert (1997): „Vocabulary Size, Text Coverage and Word lists.“ Schmitt, Norbert / McCarthy, Michael (1997) (Hrsg.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, 6-19.

Neubert, Albrecht (2000): „Competence in Language, in Languages, and in Translation.“ Schäffner, Christina / Adab, Beverly (2000) (Hrsg.): *Developing Translation Competence*. Benjamins Translation Library 38. Amsterdam u. a.: John Benjamins, 3-18.

Neubert, Albrecht (2004): „Equivalence in Translation.“ Kittel, Harald / Frank, Armin Paul / Greiner, Norbert / Hermans, Theo / Koller, Werner / Lambert, José / Paul, Fritz (2004)

(Hrsg.): *Übersetzung. Translation. Traduction*. 1. Teilband. Berlin/New York: de Gruyter, 329-342.

Nicol, Janet L. / Teller, Matthew / Greth, Delia (2001): „Production of Verb Agreement in Monolingual, Bilingual and Second-Language Speakers.“ Nicol, Janet (2001) (Hrsg.): *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Malden, Massachusetts / Oxford: Blackwell, 117-133.

Nicoladis, Elena / Genesee, Fred (1998): „Parental Discourse and Code-Mixing in Bilingual Children.“ *International Journal of Bilingualism* 2 (1): 85-99.

Nisbeth Jensen, Matilde (2015): „Optimising Comprehensibility in Interlingual Translation: The Need for Intralingual Translation.“ Maksymski, Karin / Guterth, Silke / Hansen-Schirra, Silvia (2015) (Hrsg.): *Translation and Comprehensibility*. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 72. Berlin: Frank und Timme, 163-194.

Nitsch, Cordula (2007): „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive.“ Anstatt, Tanja (2007) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 47-68.

Nord, Britta (2004): „Wer nicht fragt, bleibt dumm – Recherchekompetenz als Teil der Translationskompetenz“. Fleischmann, Eberhard / Schmitt, Peter A. / Wotjak, Gerd (2004) (Hrsg.): *Translationskompetenz – Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies) 4.-5.10.2001*. Studien zur Translation 14. Tübingen: Stauffenburg, 172-181.

Nord, Britta (2013): „Von Flamingomalern und Streifenkrawatten: Bilingualität und Translation.“ Mayer, Felix / Nord, Britta (2013) (Hrsg.): *Aus Tradition in die Zukunft – Perspektiven der Translationswissenschaft. Festschrift für Christiane Nord*. Berlin: Frank & Timme, 53-66.

Nord, Christiane (1997): *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Translation theories explained 1. Manchester: St. Jerome.

Nord, Christiane (2009⁴): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Tübingen: Groos.

Oh, Janet / Jun, Sun-Ah / Au, Terry Kit-fong: „Holding on to Childhood Language Memory.“ <http://idiom.ucsd.edu/~goodall/119ohetal.pdf> [07.02.2019]

Oh, Janet S. / Jun, Sun-Ah / Knightly, Leah M. / Au, Terry Kit-fong (2003): „Holding on to Childhood Language Memory.“ *Cognition* 86 (3): B53-B64.

Oksaar, Els (1984) (Hrsg.): *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Berlin/New York: de Gruyter.

Oller, D. Kimbrough / Eilers, Rebecca E. (2002) (Hrsg.): *Language and Literacy in Bilingual Children*. Child Language and Child Development 2. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.

Oller, D. Kimbrough / Eilers, Rebecca E. / Urbano, Richard / Cobo-Lewis, Alan B. (1997): „Development of Precursors to Speech in Infants Exposed to Two Languages.“ *Journal of Child Language* 24 (2): 407-25.

- Padilla, A. M. / Lindholm, Kathryn J. (1976): „Development of interrogative, negative and possessive forms in the speech of young Spanish/English bilinguals.“ *Bilingual Review / La Revista Bilingüe* 3(2):122-152. www.jstor.org/stable/25743677 [24.01.2020]
- Paradis, Michel (1984): „Aphasie et traduction.“ *Meta* 29 (1): 57-67.
- Paradis, Michel (1998): „Neurolinguistic Aspects of the Native Speaker.“ Singh, Rajendra (1998) (Hrsg.): *The Native Speaker: Multilingual Perspectives*. Language and Development 4. New Dehli u. a.: Sage Publications, 205-219.
- Paradis, Johanne / Genesee, Fred (1996): „Syntactic Acquisition in Bilingual Children. Autonomous or Interdependent?“ *Studies in Second Language Acquisition* 18: 1-25.
- Paradis, Johanne / Genesee, Fred (1997): „On Continuity and the Emergence of Functional Categories in Bilingual First-Language Acquisition “ *Language Acquisition* 6 (2): 91-124. <https://www-1jstor-org-100695cjs0575.erf.sbb.spk-berlin.de/stable/20011458> [13.02.2020]
- Paulston, Christina Bratt (1978): „Education in a Bi/Multilingual Setting.“ *International Review of Education* 24: 309-328.
- Pavlenko, Aneta (2009): „Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning.“ Pavlenko, Aneta (2009) (Hrsg.): *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bilingual Education and Bilingualism 70. Bristol u. a.: Multilingual Matters, 125-160.
- Peal, Elizabeth, & Lambert, Wallace E. (1962). „The relation of bilingualism to intelligence.“ *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23. <https://doi.org/10.1037/h0093840> [13.02.2020]
- Pearson, Barbara Zurer (2009): „Children with Two Languages.“ Bavin, Edith L. (2009) (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 379-397.
- Perani, Daniela et al. (1998): „The Bilingual Brain. Proficiency and Age of Acquisition of the Second Language.“ *Brain* 121: 1841-1852.
- Perkins, Kyle / Larsen-Freeman, Diane (1975): „The Effect of Formal Language Instruction on the Order of Morpheme Acquisition.“ *Language Learning* 25: 237-243.
- Petzold, Helena (2013): „In die Wiege gelegt? Mythos Muttersprache.“ *MDÜ* 4/13: 16-18.
- Pfaff, Carol W. (1992): „The issue of grammaticalization in early German second language.“ *Studies in Second Language Acquisition* 14 (3): 273-96. www.jstor.org/stable/44488437 [25.01.2020]
- Pinker, Steven (2002): *The Blank Slate*. New York u. a.: Viking.
- Pöhhacker, Franz (2001): „Dolmetschen und translatorische Kompetenz.“ Kelletat, Andreas F. (2001) (Hrsg.): *Dolmetschen: Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis*. FASK/Johannes-

Gutenberg-Universität Mainz: Reihe A, Abhandlungen und Sammelbände 30. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 19-37.

Pöchhacker, Franz (2004a): *Introducing Interpreting Studies*. London/New York: Routledge.

Pöchhacker, Franz (2004b): „I in TS: On Partnership in Translation Studies.“ Schäffner, Christina (2004) (Hrsg.): *Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 104-115.

Pöchhacker, Franz (2005²): „Simultandolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 301-304.

Pöchhacker, Franz (2007): *Dolmetschen: konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Studien zur Translation 7. Tübingen: Stauffenburg.

Pöchhacker, Franz / Shlesinger, Miriam (2002) (Hrsg.): *The Interpreting Studies Reader*. London/New York: Routledge.

Polinsky, Maria (1997): „American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition.“ *Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics: The Cornell Meeting, 1995*. Ann Arbor MI: Michigan Slavic Publications, 370-406.

Polinsky, Maria (2006): „Incomplete Acquisition: American Russian.“ *Journal of Slavic Linguistics* 14 (2): 191-262.

Polinsky, Maria (2008): „Russian Gender under Incomplete Acquisition: Heritage Speakers' Knowledge of Noun Categorization.“ *The Heritage Language Journal* 6 (1): 40-71.

Polinsky, Maria / Kagan, Olga (2007): „Heritage Languages: in the 'Wild' and in the Classroom.“ *Language and Linguistics Compass* 1 (5): 368-395.

Poplack, Shana (1980): „Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español.: Toward a Typology of Code-Switching.“ *Linguistics* 18 (7-8): 581-618.

Portes, Alejandro / Rumbaut, Rubén G. (2001): *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

Potowski, Kim / Jegerski, Jill / Morgan-Short, Kara (2009): „The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers.“ *Language Learning* 59 (3): 537-579.

Presas, Marisa (2000): „Bilingual Competence and Translation Competence.“ Schäffner, Christina / Adab, Beverly (2000) (Hrsg.): *Developing Translation Competence*. Benjamins Translation Library 38. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 19-31.

Presas, Marisa (2004): „Translatorische Kompetenz als Expertenwissen: eine Annäherung aus kognitiv-psychologischer Sicht.“ Fleischmann, Eberhard / Schmitt, Peter A. / Wotjak, Gerd (2004) (Hrsg.): *Translationskompetenz – Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies) 4.-5.10.2001*. Studien zur Translation 14. Tübingen: Stauffenburg, 199-207.

- Pym, Anthony (1992): „Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching.“ Dollerup, Cay / Loddegaard, Anne (1992) (Hrsg.): *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 279-288.
- Pym, Anthony (2005²): „Ausbildungssituation in aller Welt (Überblick).“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 33-36.
- Rapport, R. L. / Tan, C. T. / Whitaker, H. A. (1983): „Language Function and Dysfunction among Chinese- and English-Speaking Polyglots: Cortical Stimulation, Wada Testing, and Clinical Studies.“ *Brain and Language* 18 (2): 342-366.
- Reiss, Katharina (1984): „Methodische Fragen der übersetzungsrelevanten Textanalyse. Die Reichweite der Lasswell-Formel.“ *Lebende Sprachen* 1: 7-10.
- Reiß, Katharina (1989): „Übersetzungstheorie und Praxis der Übersetzungskritik.“ Königs, Frank G. (1989) (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Gotteswinter, 71-93.
- Reiß, Katharina / Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Linguistische Arbeiten 147. Tübingen: Niemeyer.
- Resch, Renate (2005^{2a}): „Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz“. Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 343-345.
- Resch, Renate (2005^{2b}): „Textproduktion.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 164-167.
- Romaine, Suzanne (1995²): *Bilingualism*. Oxford, UK / Cambridge, USA: Blackwell.
- Romaine, Suzanne (1999): „Early Bilingual Development: From Elite to Folk“. Extra, Guus / Verhoeven, Ludo (1999) (Hrsg.): *Bilingualism and Migration*. Studies on Language Acquisition 14. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 61-73.
- Romeo, Silvia (2005): „Interaction and Argumentative Strategies in the Family, as Mediated by Italian-French Bilingualism.“ Rodríguez-Yáñez, Xoán Paulo / Lorenzo Suárez, Anxo M. / Ramallo, Fernando / Varro, Gabrielle / Vila i Moreno, F. Xavier / Huguet Canalis, Ángel (2005) (Hrsg.): *Bilingualism and Education: From the Family to the School*. München: Lincom Europa, 107-121.
- Ronjat, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion.
- Rossi, Eleonora / Diaz, Michele (2016): „How Aging and Bilingualism Influence Language Processing: Theoretical and Neural Models.“ *Linguistic Approaches to Bilingualism* 6 (1): 9-42.
- Rothweiler, Monika (2007): „Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb.“ Steinbach, Markus / Albert, Ruth / Girnth, Heiko / Hohenberger, Annette / Kümmerling-Meibauer, Bettina / Meibauer, Jörg / Rothweiler, Monika / Schwarz-Friesel, Monika (2007) (Hg.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 103-135.

- Rothweiler, Monika (2002): „Spracherwerb.“ Meibauer, Jörg / Demske, Ulrike / Geilfuß-Wolfgang, Jochen / Pafel, Jürgen / Ramers, Karl Heinz / Rothweiler, Monika / Steinbach, Markus (2002) (Hrsg.): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 251-293.
- Roux, Frank-Emmanuel / Trémoulet, Michel (2002): „Organization of Language Areas in Bilingual Patients: a Cortical Stimulation Study.“ *Journal of Neurosurgery* 97 (4): 857-864.
- Saadah, Eman (2011): *The Production of Arabic Vowels by English L2 Learners and Heritage Speakers of Arabic*. Dissertation University of Illinois at Urbana-Champaign.
<https://core.ac.uk/download/pdf/4832821.pdf> [07.02.2019]
- Salevsky, Heidemarie (1986): *Probleme des Simultandolmetschens: eine Studie zur Handlungsspezifik*. Linguistische Studien Reihe A 154. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft.
- Saville-Troike, Muriel (1987): „Dilingual Discourse: The Negotiation of Meaning without a Common Code.“ *Linguistics*, 25 (1): 81-106.
- Schäffner, Christina (2004): „Researching Translation and Interpreting.“ Schäffner, Christina (2004) (Hrsg.): *Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 1-9.
- Scheuch, Erwin K (1967): „Das Interview in der Sozialforschung.“ König, René (1967) (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Stuttgart: Enke, 136-196.
- Schlyter, Suzanne (1993): „The Weaker Language in Bilingual Swedish-French children.“ Hyltenstam, Kenneth / Viberg, Ake (1993) (Hrsg.): *Progression & Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 289-308.
- Schmid, Monika S. (2011): *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Paul (1954): *Statist auf diplomatischer Bühne: 1923-45. Erlebnisse des Chefdolmetschers im Auswärtigen Amt mit den Staatsmännern Europas*. Bonn: Athenäum.
- Schmitt, Peter A. (2002): „Fachübersetzen – eine Widerlegung von Vorurteilen.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 60-73.
- Schmitt, Peter A. (2005²): „Berufsbild.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 1-5.
- Schmitt, Peter A. / Snell-Hornby, Mary (2005²): „Berufsverbände im deutschsprachigen Raum / Wissenschaftliche Gesellschaften.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 18-20.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011²): *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.

Schrader, Achim / Nikles, Bruno W. / Griese, Hartmut M. (1976): *Die Zweite Generation: Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Athenäums Taschenbücher 4063. Kronberg: Athenäum.

Schreiber, Michael (1997): „Übersetzungsverfahren: Klassifikation und didaktische Anwendung.“ Fleischmann, Eberhard / Kutz, Wladimir / Schmitt, Peter A. (1997) (Hrsg.): *Translativdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, 219-226.

Schwartz, Bonnie D. (2004): „Why Child L2 Acquisition?“ Van Kampen, Jacqueline / Baauw, Sergio (2004) (Hrsg.): *Proceedings of GALA 2003 (Generative Approaches to Language Acquisition held at Utrecht University 4-6 September 2003. Volume 1*. Utrecht: LOT, 47-66. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/295943> [02.02.2020]

Schwarz, Norbert / Hippler, Hans-Jürgen / Strack, Fritz (1988): „Kognition und Umfrageforschung: Themen, Ergebnisse und Perspektiven.“ *ZUMA-Nachrichten* 22: 15-28.

Schwindt, Gerhard: „Unsere Leistungen.“ <http://www.psychiatrie-osnabrueck.de/leistung.htm> [18.10.2011]

Seleskovitch, Danica (1988): *Der Konferenzdolmetscher: Sprache und Kommunikation*. Heidelberg: Groos.

Shlesinger, Miriam (2004): „Doorstep Inter-Subdisciplinarity and Beyond.“ Schäffner (2004): 116-123.

Siebert-Ott, Gesa Maren (2001): *Frühe Mehrsprachigkeit: Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Linguistische Arbeiten 440. Tübingen: Niemeyer.

Siever, Holger (2010): *Übersetzen und Interpretation. Die Herausbildung der Übersetzungswissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im deutschen Sprachraum von 1960 bis 2000*. Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie 8. Frankfurt am Main: Lang.

Silva-Corvalán, Carmen (1991): „Spanish Language Attrition in a Contact Situation with English.“ Seliger, Herbert W. / Vago, Robert M. (1991) (Hrsg.): *First Language Attrition*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, 151-171.

Silva-Corvalán, Carmen (2002): *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.

Silva-Corvalán, Carmen (2014). *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Skutnabb-Kangas, Tove (1984): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Snell-Hornby, Mary (1994²): „Übersetzen, Sprache, Kultur.“ Snell-Hornby, Mary (1994²) (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung: zur Integration von Theorie und Praxis*. UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher 1415. Tübingen/Basel: Francke, 9-29.

- Snell-Hornby, Mary (2005^{2a}): „Ausbildungssituation in Europa.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 31-33.
- Snell-Hornby, Mary (2005^{2b}): „Translation (Übersetzen / Dolmetschen) / Translationswissenschaft / Translatologie.“ Snell-Hornby/Hönig/ Kußmaul/Schmitt (2005²): 37-38.
- Soltan, Usama (2013): „Remarks on Heritage Language Grammars and their Implications for Linguistic Theory.“ *Theoretical Linguistics* 29 (3-4): 241-250.
- Snell-Hornby, Mary / Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul / Schmitt, Peter A. (2005²) (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg.
- Soares, Carlos / Grosjean, François (1981): „Left Hemisphere Language Lateralization in Bilinguals and Monolinguals.“ *Perception & Psychophysics* 29 (6): 599-604. <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03207378.pdf> [16.02.2020]
- Spohn, Cornelia (2010): „In mehr als einer Sprache kommunizieren – den eigenen Horizont erweitern. Zum Geleit.“ Burkhardt Montanari (2010): 11-12.
- „Sprache und Gehirn. Ein neurologisches Tutorial.“ <http://www2.ims.uni-stuttgart.de/sgtutorial/wada.html> [11.06.2014]
- Springer Medizin (2004): *Springer Lexikon Medizin*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Strolz, Birgit (2005²): „Konferenzdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 308-311.
- Sussman, Harvey M. / Franklin, Philip / Simon, Terry (1982): „Bilingual Speech: Bilateral Control?“ *Brain and Language* 15 (1): 125-142.
- Tarmas, Olaf (2007): „Sprachlabor Deutschland.“ *Geowissen* 40: 46-48.
- Tees, Richard C. / Werker, Janet F. (1984): „Perceptual Flexibility: Maintenance or Recovery of the Ability to Discriminate Non-Native Speech Sounds.“ *Canadian Journal of Psychology* 38: 579-590.
- Thiersch, Renate (2007): „Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten.“ Anstatt, Tanja (2007) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 9-30.
- Thomauske, Nathalie (2009): *Biographien mehrsprachiger Menschen am Beispiel Französisch-Deutscher Bilingualer*. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 38. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Timarová, Šárka / Čeňková, Ivana / Meylaerts, Reine / Hertog, Erik, Szmalec, Arnaud, Duyck, Wouter (2015): „Simultaneous Interpreting and Working Memory Capacity.“ Ferreira, Aline / Schwieter, John W. (2015) (Hrsg.): *Psycholinguistic and Cognitive Inquiries*

into Translation and Interpreting. Benjamins Translation Library 115. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 101-126.

Toury, Gideon (2012): *Descriptive Translation Studies – and beyond*. Benjamins Translation Library 100. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Tracy, Rosemarie (2007a): „Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung.“ Anstatt, Tanja (2007) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 69-92.

Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.

Tracy, Rosemarie / Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): „Bilingualismus in der frühen Kindheit.“ Grimm, Hannelore (2000): *Sprachentwicklung*. Enzyklopädie der Psychologie 3. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, 495-535.

Trafton, Anne: „Cognitive Scientists Define Critical Period for Learning Language.“ <http://news.mit.edu/2018/cognitive-scientists-define-critical-period-learning-language-0501> [07.02.2019]

Trugdill, Peter (2010): „Contact and Sociolinguistic Typology.“ Hickey, Raymond (2010) (Hrsg.): *The Handbook of Language Contact*. Chichester u. a.: Wiley-Blackwell, 299-319.

University of Oxford Medical Sciences Division: „Infant Bilingual Lexicon.“ <https://www.psy.ox.ac.uk/research/oxford-babylab/current-research-grants-1/infant-bilingual-lexicon> [07.02.2019]

Unsworth, Sharon (2005): *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch*. Dissertation. Coopmans/Schwartz: Fakultät der Letteren, Universiteit Utrecht.

Vago, Robert M. (1991): „Paradigmatic Regularity in First Language Attrition.“ Seliger, Herbert W. / Vago, Robert M. (1991) (Hrsg.): *First Language Attrition*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, 241-251.

Vaid, Jyotsna / Hall, Geoffrey D. (1991): „Neuropsychological Perspectives on Bilingualism: Right, Left, and Center.“ Reynolds, Allan G. (1991) (Hrsg.): *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.

Valdés, Guadalupe (1995): „The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges.“ *The Modern Language Journal* 79 (3): 299-328.

Valdés, Guadalupe (2001): „Heritage Language Students: Profiles and Possibilities.“ Peyton, Joy Kreeft / Ranard, Donald A. / McGinnis, Scott (Hrsg.) (2001): *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice*. McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 37-80. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf> [01.02.2020]

- Van Beuningen, Helga (2002): „Literaturübersetzen als Beruf.“ Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 235-241.
- van Boxtel, Sonjy Joke (2005): *Can the late bird catch the worm? Ultimate attainment in L2 syntax*. Utrecht: LOT.
- Varro, Gabrielle (1984): *La femme transplantée: Une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Varro, Gabrielle (2005): „Introduction. Acquired Knowledge and Burning Questions about Family Bilingualism: A New Vernacular?“ Rodríguez-Yáñez, Xoán Paulo / Lorenzo Suárez, Anxo M. / Ramallo, Fernando / Varro, Gabrielle / Vila i Moreno, F. Xavier / Huguet Canalis, Ángel (2005) (Hrsg.): *Bilingualism and Education: From the Family to the School*. München: Lincom Europa, 65-77.
- Venuti, Lawrence (2004²) (Hrsg.): *The Translation Studies Reader*. New York/London: Routledge.
- Vihman, Marilyn May / McLaughlin, Barry (1982): „Bilingualism and Second Language Acquisition in Preschool Children.“ Brainerd, Charles J. / Pressley, Michael (1982) (Hrsg.): *Verbal Processes in Children: Processes in Cognitive Development Research*. New York: Springer, 35-58.
- Vollmuth, Isabel (2002): „Möglichkeiten der Initiation interkultureller Lernprozesse im Englischunterricht an der Grundschule.“ Volkmann, Laurenz / Stierstorfer, Klaus / Gehring, Wolfgang (2002) (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr, 49-68.
- Volterra Virginia / Taeschner, Traute (1978): „The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children.“ *Journal of Child Language* 5 (2): 311-326.
- Wagelaar, Inken-Ulrike (2008): *Zweisprachigkeit: Die unterschiedliche Auswirkung von parallelem und sequentielltem Spracherwerb auf die kortikale Organisation der Sprache; eine fMRT Studie* [sic]. Dissertation. Berlin: Klinik für Neurologie der medizinischen Fakultät Charité, Villringer/DeBleser/Krifka.
- Weber-Fox, Christine M. / Neville, Helen J. (2006): „Maturational Constraints on Functional Specializations for Language Processing: ERP and Behavioral Evidence in Bilingual Speakers.“ *Journal of Cognitive Neuroscience* 8 (3): 231-256.
- Weinreich, Uriel (1977): *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.
- Werker, Janet F. / Tees, Richard C. (1984): „Cross-Language Speech Perception: Evidence for Perceptual Reorganization during the First Year of Life.“ *Infant Behavior and Development* 7 (1): 49-63.

Werker, Janet F. / Tees, Richard C. (2005): „Speech Perception as a Window for Understanding Plasticity and Commitment in Language Systems of the Brain.“ *Developmental Psychobiology* 46 (3): 233-251.

Wilss, Wolfram (1988): *Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung*. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 41. Tübingen: Niemeyer.

Wilss, Wolfram (1992): *Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 376. Tübingen: Narr.

Wilss, Wolfram (1996): *Übersetzungsunterricht: eine Einführung. Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*. Tübingen: Narr.

Wilss, Wolfram (2005): *Übersetzen und Dolmetschen im 20. Jahrhundert: Schwerpunkt deutscher Sprachraum*. Schriften des BDÜ 10. Saarbrücken: Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer e. V. (BDÜ).

Wilss, Wolfram (2005²): „Die Entwicklung der Sprachmittlerberufe im 20. Jahrhundert.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 20-25.

Witte, Heidrun (2000): *Die Kulturkompetenz des Translators: Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Studien zur Translation 9. Tübingen: Stauffenburg.

Witte, Heidrun (2005²): „Die Rolle der Kulturkompetenz.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 345-348.

Wode, Henning (1974): „Natürliche Zweitsprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven.“ *Linguistische Berichte* 32: 15-36.

Wode, Henning (1976): „Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition.“ *Working Papers on Bilingualism* 11: 1-31.

Wode, Henning (1977): „Developmental Principles in Naturalistic L2 Acquisition.“ Drachman, Gaberell (1977) (Hrsg.): *Akten der 3. Salzburger Jahrestagung für Linguistik (Psycholinguistik): Salzburg, 28.-30. August 1976*. Salzburg: Neugebauer, 207-220.

Woodsworth, Judith (2005²): „Geschichte des Übersetzens.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005²): 39-43.

Wotjak, Gerd (1997): „Äquivalenz und kein Ende? Nochmals zur semantischen, kommunikativen und translatorisch-diskursiven Äquivalenz.“ Wotjak, Gerd / Schmidt, Heide (1997) (Hrsg.): *Modelle der Translation. Festschrift für Albrecht Neubert*. Leipziger Schriften zur Kultur-, Literatur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft 2. Frankfurt am Main: Vervuert, 133-170.

Yeni-Komshian, Grace H. / Flege, James E. / Liu, Serena (2000): „Pronunciation Proficiency in the First and Second Languages of Korean-English Bilinguals.“ *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (2): 131-149.

Zaretsky, Elena / Bar-Shalom, Eva G. (2010): „Does Reading in Shallow L1 Orthography Slow Attrition of Language-Specific Morphological Structures?“ *Clinical Linguistics & Phonetics* 24 (4-5): 401-415.

Zeiter, Xenia (2011): *Zur Eignung Bilingualer als Dolmetscher: eine empirische Studie*. Diplomarbeit. Leipzig: IALT, Bastian/Aussenac-Kern.

Zentella, Ana Celia (1997): *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell.